INSTITUTUL CENTRAL DE PERFECȚIONARE A PERSONALULUI DIDACTIC
BIBLIOTECA CENTRALĂ PEDAGOGICĂ

Colecția
Modernizarea învățămîntului — VIII

PREDAREA DISCIPLINELOR ARTISTICE

Vol. 1

1972

INSTITUTUL CENTRAL DE PERFECȚIONARE A PERSONALULUI DIDACTIC
BIBLIOTECA CENTRALĂ PEDAGOGICĂ

Colecția
Modernizarea învățămîntului — VIII

PREDAREA DISCIPLINELOR ARTISTICE

Vol. I

București
1972

Colectivul de redacție :
M. Hesselman, G. Pienescu, N. Răutu și Const. Urmă

Referatele au fost elaborate de :
Vl. Andrici, M. Ghițescu, S. Lăzărescu, R. Moșinschi, A. Radu, Const. Urmă și G. Vilău

Cu acest volum, colecția Modernizarea învățămîntului *își adaugă încă o serie, dedicată predării disciplinelor artistice. Ea cuprinde referate asupra unor studii de actualitate apărute în publicațiile de specialitate de peste hotare și se adresează atît profesorilor de desen și muzică, cît și cercetătorilor metodicieni.*

Toate materialele pe baza cărora s-a alcătuit culegerea pot fi consultate la Biblioteca centrală pedagogică.

Rugăm cititorii să ne comunice observațiile și sugestiile lor pe adresa: Biblioteca centrală pedagogică, *București, str. Zalomit nr. 12.*

PARTEA I

PROBLEME GENERALE
DE EDUCAȚIE ARTISTICĂ

GLOTON, ROBERT : *Buts et conditions de l'éducation artistique à l'école. La méthode (Scopurile și condițiile educației artistice în școală. Metoda).* În : *L'Art à l'école.* Paris, Presses Universitaires de France, 1965, p. 28—96.

II 41. 209

Dat fiind că — după cum constată autorul — societatea a admis, într-un tîrziu, necesitatea educației artistice pentru pregătirea multilaterală a omului contemporan, ca o parte componentă a acestei pregătiri, se pune problema integrării ei cît mai firești în ansamblul procesului de învățămînt, de la grădinițele de copii pînă la universitate, desigur sub forme și în condiții adaptate diferitelor grupe de vîrstă. În felul acesta i se va acorda și educației artistice locul de mult acceptat pentru educația fizică și formarea morală, idee de altfel fundamentală a curentului pedagogic denumit Educația nouă.

Integrarea artei în pregătirea generală va trebui operată în primul rînd la nivelul școlii primare, unde ea capătă o importanță hotărîtoare, cunoscut fiind rolul pe care-l au impresiile din copilărie și disciplinele de bază în formarea ulterioară a adultului. Dar — se întreabă autorul — este oare învățătorul în măsură să-și asume această responsabilitate ? De la început, el are obligația de a preda toate materiile din programă, abordînd astfel — cu o reușită, în principiu, egală — diferitele aspecte ale pregătirii morale, intelectuale și fizice a copilului. Se uită însă că adevăratul rol al educatorului este de a-l învăța pe copil să învețe, nu de a-i transmite cunoștințe. Oare va putea găsi un asemenea învățător, covîrșit deci de responsabilități exagerate, timpul

și competența de a mai adăuga la sarcinile sale și pe aceea a unei forme de educație cu atît mai dificil de abordat, cu cît nu se bazează pe o experiență universitară și-i impune prin urmare să imagineze el însuși instrumentele pedagogice necesare? Iar aceste mijloace tehnice și pedagogice sînt ele compatibile cu structura și metodele învățămîntului școlar?

Convins de faptul că educația artistică în școală este posibilă și că serioasele experiențe întreprinse în materie de către reprezentanții curentului Educația nouă îi pot călăuzi cu eficiență pe învățători în căutarea unor mijloace proprii de realizare a acestei sarcini, autorul își propune să generalizeze, în paginile ce vor urma, concluziile experiențelor amintite.

El se oprește, în prima parte a capitolului, la *scopurile artei în școală*. Procesul de elaborare a unei pedagogii a artei în școală se poate rezuma, schematic, la următoarele operații: a) definirea scopurilor educației artistice în școala primară și stabilirea, pe baza experienței, a modalității de realizare a acestor scopuri la nivelul respectiv; b) căutarea unei metode — cu procedeele și tehnicile ei — pentru realizarea acestor scopuri și c) studierea consecințelor acestei acțiuni pedagogice pentre pregătirea învățătorilor în domeniul menționat.

Definirea scopurilor educative reprezintă, de altfel, factorul determinant al oricărei acțiuni pedagogice. În cazul educației artistice, autorul socotește inutil să mai insiste asupra scopurilor naționale și sociale ale artei, pe care istoria artelor la diferitele epoci le pune suficient în lumină. Se știe în ce măsură contactul cu marile arte naționale și cu tehnicile minore care se apropie de creația artizanală contribuie la socializarea individului. Chiar într-o formă elementară, istoria artei constituie un auxiliar concret pentru studiul istoriei în general. De exemplu, o carte cu miniaturi din Evul Mediu, un monument istoric, un tablou de gen, o simfonie sau un costum de epocă reprezintă tot atîtea documente autentice, care exprimă tendințele unei civilizații, ale concepției asupra omului și a lumii într-o epocă anumită, și sînt mai instructive și mai grăitoare decît ideile abstracte și documentele fabricate care formează în mod obișnuit materialul lecțiilor de istorie pentru uzul copiilor.

Urmărind deci să socializeze copilul, educația artistică aduce o contribuție evidentă la formarea lui morală, căci — spune autorul — tot ceea ce îl îmbogățește și-l rafinează pe om în cunoașterea omului îi îmbogățește și rafinează și simțul moral. De fapt, în contemplarea unei opere de artă, ceea ce se caută — și se găsește, în cele din urmă — este tocmai omul, omul autentic, readus în mediul său uman, pentru ca, în cazul unei opere vechi, mesajul acesteia să poată fi actualizat.

Din acest motiv nu există pericolul ca arta să dezvolte la copil o tendință spre individualism și închidere în sine. Dacă este adevărat că individualismul a putut influența într-o oarecare măsură arta modernă, educația artistică are tocmai rolul de a „revalorifica" arta, restituindu-i funcția pe care era amenințată s-o piardă.

Pe de altă parte, inițierea în viața colectivă prin mijlocirea artei concordă cu preocuparea fundamentală a procesului general de instruire la ora actuală, și anume aceea de a-l învăța pe om arta de a trăi. Este o sarcină urgentă, date fiind condițiile materiale care impun un mod de viață nerefulat, în special în mediul urban, cu ore de lucru prost distribuite, cu activități recreative alese în grabă și fără discernămînt, așa-numita „criză a civilizației" ce tinde să dezvolte la omul contemporan o stare de psihoză pe care se grefează apoi tulburările nervoase atît de frecvente în epoca noastră.

A-l reînvăța pe om să trăiască presupune a-i educa armonia interioară și echilibrul. Dar nu este ușor să se realizeze armonia și echilibrul între forțele imaginației și cele ale acțiunii, între vis și realitate, între aspirațiile eului și acceptarea realității, între îndatoririle față de sine și cele față de semeni. În această privință, educația artistică poate fi deosebit de utilă. A trăi în frumusețe — continuă autorul — presupune interes pentru măsură și armonie, deci o moralitate superioară, precum și incompatibilitate cu sentimentele meschine, cu vulgaritatea și urîțenia morală. O pregătire morală superioară duce la bucurie — efect și semn al armoniei interioare și al echilibrului —, iar pe planul acțiunii, la un dinamism fecund. Sursa cea mai înaltă și mai pură a bucuriei — și în același timp și cea mai propice unei virtuale contagiuni — este tocmai arta. Un copil care pictează dezvăluie,

sub atitudinea gravă şi concentrată de tînăr artist absorbit de creaţia sa, bucuria interioară care-i inspiră elanul şi-i îndrumă mîna. Un asemenea spectacol atestă în modul cel mai elocvent valoarea morală a educaţiei artistice, îndemnînd la instituirea ei cît mai timpurie.

Dacă însă arta se poate considera pe bună dreptate expresia unei idei sau a unui sentiment — continuă autorul —, nu trebuie să se uite că, în realitatea ei concretă, opera de artă este rezultatul luptei dintre artist şi materie, dintre inspiraţia creatoare şi contingenţele aproape ostile. Ideea creatoare, chiar victorioasă, rămîne tributară mijloacelor tehnice pe care le are la dispoziţie ; între o anumită formă de exprimare şi suportul ei material se stabileşte un raport de necesitate. Efortul artistului de a se cunoaşte pe sine şi de a cunoaşte universul nu se poate despărţi de munca depusă asupra materiei ; este necesară o cunoaştere tehnică a artei pentru a-ţi apropia arta modernă, pentru a înţelege, de exemplu, că pictura în ulei este pe cale să devină anacronică, deoarece industrializarea şi ştiinţa pot aduce pe primul plan materiale noi, menite să devină suportul unui nou limbaj (bunăoară oţelul, dar şi sticla, betonul, materialele plastice).

Astfel, prin adaptarea artei la materialele noi, pe baza unui acord intim între operă şi destinaţia ei practică, se naşte în prezent o nouă formă de frumuseţe, pe care Jean Cassou o numeşte „frumuseţe funcţională". Apariţia artei funcţionale dovedeşte în suficientă măsură că industrializarea nu implică neapărat uciderea artei. Un avion sau un automobil pot fi obiecte de artă, iar arta afişului s-a născut odată cu Toulouse-Lautrec.

Din cele expuse reiese limpede nevoia cunoaşterii şi practicării tehnicilor elementare în cadrul educaţiei artistice. Desigur, nu poate fi vorba de introducerea în şcoală a unor cunoştinţe profesionalizate în materie ; este suficient să se acorde tehnicilor artistice elementare posibilitatea de a-l pregăti pe copil în vederea adaptării sale la lume şi la mediul înconjurător.

Odată cu studiul scopurilor pur estetice ale educaţiei artistice, se abordează şi aspectul psihologic, precum şi adevăratul obiect al acestei activităţi : cultivarea sentimentelor, educarea afectivităţii în relaţiile cu obiectele, formarea gustului. Acest lucru este cu atît mai important, cu cît educaţia artistică reprezintă o cale de acces la ceea ce se numeşte „al doilea mod de cunoaştere".

Primul mod de cunoaştere duce la ştiinţă, prin gîndirea raţională ; al doilea produce arta, prin jocul spontan al imaginaţiei creatoare. Astfel, din punctul de vedere al cunoaşterii, ştiinţa şi arta apar ca două soluţii complementare ale aceleiaşi probleme : lupta imaginaţiei cu realitatea, în scopul de a regăsi ordinea fundamentală şi semnificaţia unei naturi aparent ostile şi haotice. Ambele acţionează asupra aceleiaşi materii, cu aceleaşi instrumente şi, chiar dacă utilizează metode diferite, vădesc afinităţi şi corespondenţe care, de la savant la artist, de la ştiinţă la artă, atestă unitatea profundă între cunoaştere şi realitatea sesizată de ea. Astfel, prof. Lowenfeld din S.U.A. a stabilit că aptitudinile şi funcţiile creatoare sînt absolut aceleaşi la savant şi la artist şi constau în capacitatea de a exprima unităţi şi armonii manifestate în mod tangibil şi concret în natură prin locul şi rolul pe care îl deţine ritmul în cadrul acesteia.

În general — constată autorul — influenţa ritmului asupra vieţii organice nu este bine cunoscută. Fiinţa vie se poate compara cu un acumulator ce produce şi consumă necontenit forţele pe care le utilizează, după nevoi. Ca orice mecanism, acest acumulator trebuie reglat exact, iar ceea ce dirijează metabolismul este tocmai ritmul ; se poate vorbi de ritmul respiraţiei, al circulaţiei, al nutriţiei, al muncii şi al odihnei. Ritmul se manifestă printr-un „tempo" sau o mişcare, ce poate avea o puternică influenţă asupra sensibilităţii şi a emoţiilor. Acţiunea organică a ritmului, considerat ca reglementator al sensibilităţii, permite să se înţeleagă efectul emoţional al artei şi deci natura emoţiei estetice. Ritmul este esenţa artei, orice operă caracterizîndu-se prin ritmuri care-i sînt proprii — ritmuri ale elementelor şi ale valorilor, ritmuri ale formelor, ale sunetelor, ale liniilor şi ale culorilor şi prin care se reglementează, se animă şi se particularizează compoziţia unei opere ; acestea sînt elementele fundamentale ale expresiei creatoare, stilul prin care artistul îşi concretizează emoţia şi o comunică.

Între toate artele există o unitate profundă, subliniată de altfel chiar de limbaj : se poate vorbi de culoarea unei opere muzicale, de arhitectura unui tablou, iar o catedrală

se poate compara cu o simfonie. Ritmurile înscrise într-o operă dezvăluie și o unitate superioară, universală, aceea a naturii în ansamblul ei : ritmurile temporale și spațiale ale vieții vegetale, ritmurile fenomenelor cosmice, ritmurile care individualizează blana unui animal sau corola unei flori, ritmurile elementelor unui peisaj natural care-l fac asemănător unui tablou compus după un plan deliberat.

Aceste ritmuri naturale — continuă autorul — exprimă și acordul dintre om și natură, care se concretizează prin sentimentul frumosului. Unitatea dintre om și natură este condiția fundamentală a științei și a artei. Realizarea ei în persoana umană este funcția fundamentală a procesului de instruire.

Autorul conchide că scopurile — sociale și morale, tehnice, estetice — ale educației artistice justifică locul artei în școală, în cadrul pregătirii generale a copilului, și fac din ea un instrument de neînlocuit pentru dezvoltarea funcțiilor esențiale ale gîndirii și ale acțiunii. Este vorba — subliniază autorul — de o educație *prin* artă, și nu *pentru* artă. Prin introducerea educației artistice în școli, arta este pusă în serviciul formării generale, ca mijloc și nu ca scop. Școala nu urmărește să facă din elevi niște artiști, ci să îndrume personalitatea lor în dezvoltare spre o înflorire maximă, în cadrul unei adaptări armonioase la lumea înconjurătoare. Constatînd că scopurile declarate ale educației artistice corespund exact acestui obiectiv, autorul își propune în cele ce urmează să demonstreze posibilitatea de realizare a lor.

În continuare, în lucrare se analizează *condițiile psihologice ale artei în școală*. Arta fiind un limbaj, problema pedagogică a educației artistice în școli se rezumă la dobîndirea acestui limbaj cu funcțiile sale principale de comunicare și schimb, pe de o parte, de reprezentare a realității, pe de alta. Este știut însă că succesul unei educații depinde mai puțin de capacitatea tehnică a subiectului și de cunoștințele sale, cît mai ales de angajarea sa personală, conștientă și voluntară, în activitatea respectivă. Motivația acestei angajări rezidă în acordul organic dintre copil și activitatea practică, ceea ce reprezintă de fapt însuși principiul educației funcționale și al metodelor active.

În consecință, arta nu poate contribui la formarea copilului decît dacă acesta se află din punct de vedere biologic și psihologic în situația de a profita de ea. Problema de a ști dacă este posibilă o educație a copilului prin artă este de fapt problema raporturilor copilului — într-un anumit stadiu bio-psiho-sociologic — cu arta. Fiind vorba, după cum s-a mai spus, de un limbaj, raporturile copilului cu arta trebuie urmărite în două direcții : a) studiind în ce măsură și în ce condiții copilul poate utiliza arta ca mijloc de expresie (deci expresia artistică creatoare) și b) apreciind sensibilitatea copilului față de artă și acțiunea operei de artă asupra afectivității sale.

În continuare, autorul se ocupă deci de problema *expresiei artistice la copil*. Atît activitatea creatoare a copilului în domeniul artei, cît și observarea directă, interpretată de psihologie, au pus limpede în evidență la toți copiii aptitudinea de a se exprima prin artă și de a crea forme în mod spontan. Această aptitudine se dezvăluie cu precădere în sfera artelor plastice (desen, pictură, modelaj etc.), care par să joace un rol primordial în dezvoltarea senzorial-motorie. Totodată, copilul este capabil de o activitate creatoare în muzică, inventînd ritmuri și melodii care să-i însoțească apoi mișcările, jocurile, dansurile.

Este o capacitate creatoare uluitoare, care se exprimă spontan în opere de o grație naivă, de o prospețime și o originalitate încîntătoare : desene expresive în care copilul povestește despre sine, picturi în care el dă curs plăcerii dezinteresate a culorilor, modelaje de omuleți care-i devin adevărați parteneri de joacă, cîntecele-numărători, toate sînt expresii ale acestei creativități prezente chiar și la copiii mai puțin dotați. De altfel, activitatea artistică oferă copilului debil mintal un mod de exprimare privilegiat, izvor de opere pline de adevăr și de poezie, care au și efectul terapeutic de a accelera dezvoltarea intelectuală. De asemenea, copiilor caracteriali, exprimarea artistică le furnizează factorii organici de echilibru, de reglare și destindere care le lipsesc.

Autorul se oprește apoi asupra termenului tot mai des folosit de „copil-artist“, încercînd să-i clarifice semnificația. Unii stabilesc o apropiere absolut exterioară între copil și artistul modern, pe baza înrudirii superficiale de formă dintre operele lor (gustul pentru culoarea utilizată ca atare, în tente plate ; adoptarea unei picturi cu două dimensiuni,

neglijînd valorile, umbrele și reliefurile ; o aparentă indiferență față de reprezentarea fidelă a obiectelor ; impresia de șoc și de înstrăinare ; sentimentul de poezie pură).

În realitate însă există o diferență profundă între copil și artist, arta primului fiind expresia directă a stării lui de copilărie și dispărînd odată cu depășirea acesteia (uneori chiar mai devreme, cu prilejul trecerii de la grădiniță la școala primară). De această regresie a capacității artistice pe măsură ce copilul crește, deseori a fost făcut responsabil învățămîntul, dar autorul se întreabă dacă ea nu are o bază psihologică și dacă nu s-ar putea explica prin rolul funcțional pe care-l deține activitatea artistică în diferitele faze ale procesului de dezvoltare.

Apropierea dintre arta copiilor și joc a dat naștere unei ipoteze care a servit drept bază de lucru la congresul din 1953 al Grupului francez pentru Educația nouă. Această ipoteză era formulată după cum urmează : „Spontaneitatea artistică a copilului mic este ea într-adevăr o manifestare artistică, în sensul real pe care-l dăm acestui cuvînt ? Nu este ea mai de grabă unul din mijloacele pe care le are la dispoziție copilul pentru a pune stăpînire pe timpul său și pe lume, un mijloc ca oricare altul, pe plan de egalitate cu jocurile ? Nu este ea doar un simplu fenomen de creștere ?"

Arta copiilor și jocul au unele trăsături comune. Într-adevăr, caracteristică atît jocului cît și artei copiilor este eliberarea subiectului de ceea ce motivează esențialul activității sale — grija de a-și adapta comportarea la împrejurări, proces în care intervin elementele realității și care solicită întotdeauna un anumit grad de tensiune psihică. Jocul, deopotrivă cu arta copiilor, scapă de sub constrîngerea necesității exterioare și a intenției și, fără a suprima efortul, îi conferă acestuia un caracter tonic și agreabil.

Arta și jocul sînt activități care își au singura rațiune de-a exista în ele însele. Copilul se joacă pentru a se juca, desenează pentru a desena.

De asemenea, rolul funcțional al jocului, pus în lumină de lucrările recente de psihologie, cu precădere de cele ale lui H. Wallon, lămurește rolul artei la copil. Astfel, după H. Wallon, orice viață intelectuală se exercită în cadrul unei ierarhii a funcțiilor. Prin cerința adaptării la realitate, acțiunile sînt integrate în ansamblul împrejurărilor exterioare sau al celor mintale în care devin eficace, dar circuitul operațiilor — sau seria integrărilor necesare — poate avea o lungime și o dezvoltare diferențiată, operațiile mintale superioare fiind legate de funcția centrilor nervoși superiori, cărora li se integrează din aproape în aproape funcțiile de nivel inferior. În mod progresiv, funcțiile cele mai vechi se integrează în cele mai recente și-și pierd astfel autonomia funcțională. Dar perioada care urmează maturizării lor și care precede maturizarea centrilor la care trebuie să se adapteze activitatea lor este o perioadă de exercițiu liber, cu forme de manifestare adesea gratuite. Astfel, apariția activităților dezinteresate jalonează dezvoltarea funcțională a copilului, ceea ce explică de ce este atît de util să se analizeze evoluția jocurilor sale : de la jocurile pur funcționale ale copilului mic (care constau din mișcări spontane, producere de zgomote și sunete), trecînd prin jocurile de imaginație și de însușire a unor cunoștințe, pînă la jocurile de construcție, în cadrul cărora copilul asamblează, combină, modifică și creează obiecte.

În arta copiilor se regăsesc trăsăturile caracteristice ale acestor diferite tipuri de jocuri, cu ierarhia lor funcțională. Evoluția expresiei creatoare la copil străbate mai multe stadii, în strînsă legătură cu un anumit nivel al adaptării sale funcționale.

Primul stadiu, al manipulării, corespunde „mîzgălelilor", apărute mai întîi din simplă necesitate fizică, apoi ca imitație, mai mult sau mai puțin conștientă, a gesturilor observate la adulți. Această activitate se înscrie în efortul general de adaptare senzorial-motorie a copilului.

Urmează stadiul exprimării simbolice, cînd copilul observă că mîzgălelile lui prezintă o oarecare asemănare cu un obiect cunoscut. Forma contingentă devine un prim simbol, odată cu apariția valorii ei reprezentative, de semn. În același timp, copilul descoperă că desenul — și, prin urmare, obiectul — pot fi reproduse. El devine astfel conștient de faptul că poate crea un obiect oarecare după propria sa fantezie și că și-l poate însuși în felul acesta, semnul fiind de fapt chiar obiectul. Un

omuleț desenat devine astfel semnificație și acțiune, proiectare de sentimente și însuși motorul lor, în cadrul unui dinamism care satisface afectivitatea. Forma aceasta de activitate este o mărturie a instabilității copilului și a caracterului experimental pe care-l îmbracă acțiunile lui. La 4—5 ani, copilul care începe să picteze pornind dintr-un colț al hîrtiei n-are nici o idee de ansamblu asupra „operei“ pe care o va realiza; aceasta se construiește fără plan și fără un fir conducător, fiecare element realizat inspirînd ideea unui nou element, pînă ce copilul se oprește, fie pentru că nu mai are loc pe hîrtie, fie pentru că și-a epuizat interesul sau imaginația. Copilul înscrie întotdeauna în opera sa stadiul cunoștințelor și al reprezentării sale despre lume. Cu încetul însă, în cadrul actului creator, crește importanța intenției, ca și a raționamentului care stabilește conformitatea dintre rezultat și intenție: în acel moment, copilul devine conștient de capacitatea sa de exprimare.

Al treilea stadiu, acela al expresiei ca limbaj, corespunde epocii școlarității. Odată cu cucerirea îndemînării tehnice, copilul începe să gîndească mai rațional, să pătrundă în lumea cauzelor, a relațiilor și a contradicțiilor. Prin contactele din cadrul colectivului școlar se realizează și socializarea lui: ciocnirea dintre ideile sale și ale celorlalți și rezistențele care i se opun dau naștere unei nevoi de justificare, de verificare și demonstrare. Această nevoie va grăbi maturizarea funcției limbajului, expresia artistică devenind și ea un limbaj autentic, mai familiar și mai ușor de mînuit decît cel predat elevului, dar în vederea căruia copilul trebuie să-și creeze empiric instrumentele tehnice. Pentru a se face înțeles, copilul va trebui să acorde mai multă atenție semnelor, forței lor expresive și obiectivității lor. În felul acesta se operează trecerea de la expresia simbolică la realismul vizual. Cu timpul, desenul evoluează, devine instrument de cunoaștere, de investigații individuale sau colective, pierzînd astfel esențialul funcției lui estetice. În momentul acela copilăria se apropie de sfîrșit, iar „micul univers interior“ dezvăluit și canalizat de artă începe să dispară.

În paralelismul lor funcțional, jocul și arta se pot deci defini ca instrumentele diferențiate și adaptate progresiv ale integrării activității în funcțiile în curs de formare, solidare

cu evoluția și ierarhizarea acestor funcții. Există totuși o deosebire între joc și artă, deosebire pe care a analizat-o Piaget și pe care o expune autorul în continuare.

După cum se știe, Piaget pleacă de la constatarea că viața intelectuală și cea afectivă a copilului sînt orientate către doi poli opuși, cărora le corespund moduri de activități diferite. În cursul dezvoltării sale, copilul se străduiește să realizeze sinteza acestor două moduri de activități. Pe de o parte este lumea exterioară, căreia trebuie să i se supună prin adaptare, însușindu-și regulile și mijloacele ei colective de exprimare, ceea ce se realizează prin experiențe variate, generatoare de gîndire conceptuală și de sentimente sociale. Pe de altă parte este eul interior, cu grijile, bucuriile și necazurile lui, cu dorințele și conflictele vieții personale mai mult sau mai puțin adaptată realității exterioare. Pentru a-și exprima viața interioară, copilul a creat jocul simbolic sau de imaginație, care permite „exprimarea cît mai completă a eului, ca noțiune distinctă față de realitatea materială și socială“.

În ce privește primele manifestări artistice, ele trebuie considerate, după Piaget, ca niște sinteze succesive între exprimarea eului prin joc simbolic și supunerea în fața realității. Astfel, jocul simbolic ar fi expresia unei necesități intime a eului de a se elibera de realitatea exterioară, iar arta un efort de împăcare și de sinteză între cele două realități (care nu sînt de fapt decît două aspecte antagoniste ale uneia și aceleiași realități). Pe măsura desfășurării acestei sinteze, importanța jocului simbolic scade. Dar se încheie ea vreodată? — se întreabă autorul. La 11 ani, cînd dispare arta copilului, se poate spune că procesul de sinteză este abia schițat. Faptul că o anumită formă de exprimare, legată de un stadiu depășit al dezvoltării mintale, dispare odată cu acesta, este cît se poate de firesc. Totuși, dacă este normal ca arta copiilor să moară odată cu copilăria, mai puțin firească este dispariția oricărei forme de artă din activitatea lor. Cel mult se poate admite ideea că, între prima copilărie și adolescență — prin criza de adaptare pe care o trăiește copilul datorită trecerii de la gîndirea sincretică și egocentrică la gîndirea conceptuală și socializată —, exprimarea artistică este contrariată. Copilul începe să devină mai interesat de lumea înconjurătoare, să fie

cuprins de o nevoie imperioasă de cunoaştere. Dacă pînă atunci încerca să-şi adapteze eul la realitate, acum el descoperă lumea şi vrea s-o cucerească, întreprindere dificilă atît timp cît individul nu a ajuns încă la maturitatea funcţiilor sale de integrare şi la o stăpînire conştientă a propriei lui persoane. Este firesc ca această perioadă să nu fie propice exprimării artistice : acum copilul descoperă în lucrările sale toate trăsăturile caracteristice ale unui obiect, judecînd sever defectele de execuţie artistică ale acestor lucrări fără însă a le putea remedia ; de asemenea, el începe să ţină seama de părerea celorlalţi, căutînd să înăbuşe orice originalitate care nu ar întruni asentimentul colectivităţii.

Analiza psihologică justifică deci, într-o oarecare măsură, sterilitatea expresiei artistice în această perioadă, fapt care nu atenuează însă cîtuşi de puţin responsabilitatea şcolii. Şcoala este într-adevăr responsabilă — continuă autorul — atunci cînd uită să ia măsurile de prevedere indispensabile trecerii copiilor la faza gîndirii conceptuale socializate. Copilul este supus unei anumite discipline, încă dinainte ca funcţia pe care o presupune această disciplină să se fi maturizat. Ea este responsabilă cînd, în loc să contribuie la realizarea echilibrului psihic corespunzător noului stadiu de evoluţie mintală, accentuează dezechilibrul funcţional printr-un învăţămînt „intelectualizat“ care nu se preocupă de cultivarea imaginaţiei şi a afectivităţii. Ea este responsabilă, în sfîrşit, cînd, menţinînd metodele autoritare şi dogmatice care nu permit cercetarea proprie şi iniţiativa, sacrifică eul interior, înăbuşă eforturile de formare a personalităţii.

În continuare, autorul indică, în linii generale, care ar trebui să fie atitudinea educatorului faţă de arta copiilor, în timpul şcolarităţii.

Încă din primele clase, învăţătoarea este datoare să încurajeze, să favorizeze şi să cultive spontaneitatea artistică a copilului. Ea îl va situa pe copil într-un cadru material propice, punîndu-i la dispoziţie diferite tehnici de exprimare, a căror utilizare i-o va sugera discret. În general însă, ea se va limita să urmărească cu simpatie eforturile copilului, alimentîndu-i nevoia firească de exprimare creatoare.

Către vîrsta de 9—10 ani, rolul ei este mai delicat, deoarece trebuie să menţină capacitatea artistică a elevului, să

o susţină şi să o ocrotească. Acest lucru — este de părere autorul — nu se poate realiza decît prin adaptarea predării la viaţa şcolară în ansamblul ei. Fără a intra în detalii, autorul subliniază că practica metodelor active, a unor procedee de exprimare, cum ar fi compunerea liberă şi ansamblul tehnicilor artistice (plastice, muzicale, dramatice etc.), favorizează această armonizare a eului cu lumea materială şi socială. Este indispensabil ca activităţile artistice să se integreze în mod natural în procesul de învăţămînt — de pildă în cazul unei lucrări personale de exploatare a cunoştinţelor —, printr-o organizare suplă a orarelor, care nu ar mai fi aservite tradiţionalei compartimentări a disciplinelor de învăţămînt.

Dar — precizează autorul —, a menţine capacitatea artistică a copilului nu înseamnă a păstra neatinse condiţiile pedagogice ale perioadei anterioare, nici a continua atitudinea pe care o avusese învăţătorul în momentul cînd nevoia de exprimare se satisfăcea în mod spontan. Aceasta ar fi o eroare, întrucît copilul de 10 ani s-a transformat, este frămîntat de incertitudini, are nevoie de ajutor. Rolul învăţătorului este în primul rînd acela de a-i inspira încredere ; printr-o organizare a vieţii colective în cadrul grupei de lucru, copilul se va deprinde cu critica leală şi constructivă, va învăţa să fie sincer şi exigent, va descoperi motivaţii noi pentru a păstra vie dorinţa de creaţie.

De fapt, la toate nivelurile, profesorul trebuie să fie preocupat de a menţine gustul pentru creaţie şi de a întări încrederea elevului în forţele proprii.

Deşi problema educaţiei artistice a adolescentului depăşeşte cadrul strict al lucrării de faţă, autorul menţionează pe scurt caracteristicile expresiei creatoare în această perioadă, ca şi consecinţele lor pedagogice. Odată cu pubertatea, copilul traversează o nouă criză de adaptare, care rupe echilibrul fragil stabilit în perioada precedentă. Sentimentul de dezacord şi de nelinişte, noile interese şi tendinţe reprezintă un teren propice pentru apariţia unui veritabil simţ artistic, în cadrul unei activităţi care devine cercetare deliberată, constructivă, disciplinată. Arta — afirmă autorul — va putea ajunge pentru adolescent instrumentul dialectic al acelei realizări de sine într-un obiect concret prin care se recunoaşte adevăratul artist şi-i va aduce soluţia pentru conflictele care-l

frămîntă. Aceasta însă — atrage atenția autorul — cu o singură condiție, și anume ca procesul de instruire care-și urmează cursul să nu o contrazică. În orele de clasă, adolescentul prezintă adesea lucrări corecte, dar șterse și banale, pentru că a avut grijă să elimine din ele orice urmă de automărturisire. El poate realiza pentru el, și în cea mai strictă intimitate, lucrări expresive, emoționante și veridice, așa cum se întîlnesc în „jurnalele" adolescenților, în care aceștia își aștern pe hîrtie toate frămîntările și conflictele, la adăpost de orice privire indiscretă. Nevoia lor de exprimare mai poate fi contrariată și de amorul propriu, de semnificația afectivă nouă pe care o îmbracă anumite simboluri — în special trupul omenesc —, de disprețul anturajului pentru așa-numitele activități „de lux" și, în general, de neînțelegerea adulților. Și în acest caz, educatorul trebuie să aibă o atitudine de încredere și de înțelegere, să-l ajute pe elev să-și depășească dificultățile. Să nu se uite că preponderența funcțiilor intelectuale, logice și critice — accentuată de metodele actuale de învățămînt — face adeseori ca elevul să respingă tot ce i se pare nelogic și să nege valoarea unui desen care nu este o reproducere fotografică a obiectelor ; pe de altă parte și din același motiv, elevul se rușinează uneori de propriile sale lucrări, renunțînd la ele sau cerînd ajutorul profesorului.

În acest moment, intervenția profesorului trebuie să fie foarte precisă : adolescentul, pe lîngă regulile tehnice și îndemînările — care-i pot fi inculcate din afară —, are mai ales nevoie să-și recapete încrederea în viziunea lui spontană asupra lucrurilor și, prin intermediul observației, să ajungă la propria sa formă de sensibilitate. Doar dezvoltarea imaginației îi va permite cîndva să parvină la o adevărată îndemînare tehnică. Ca și la grupa de vîrstă precedentă, este important ca profesorul să întrețină încrederea adolescentului în mijloacele lui de expresie, spre a-l îndemna să și le cultive pînă în momentul cînd va descoperi care dintre modurile de expresie i se potrivește cel mai bine (arhitectural, decorativ, dramatic, emotiv, liric etc.). În această căutare, elevul trebuie susținut și încurajat, dar nu poate fi înlocuit de nimeni. Educatorul are doar rolul de a-l ajuta să se găsească pe sine însuși.

În continuare, autorul se ocupă de *sensibilitatea copilului față de artă*. Dacă toți copiii par, de la natură, dornici să picteze sau să modeleze, puțini sînt cei la care această dorință depășește stadiul veleităților pentru a deveni creație adevărată.

Desigur că, în general, ceea ce-i inspiră pe copii sînt exercițiile obișnuite din clasă : lecturi, povestiri, observații, audiții muzicale etc. Dar ceea ce-i îndeamnă la veritabila exprimare artistică este atmosfera de exaltare a intelectului și a sensibilității în care se desfășoară aceste activități, cu bogăția de impresii și emoții născute, într-un cadru înviorător și colorat, din descoperirea lumii. Firește că și în acest caz secretul reușitei rezidă în personalitatea și calitatea educatorului.

La copil, expresia artistică — afirmă autorul — este motorul, iar nu sursa formării gustului. Expresia artistică trebuie să se alimenteze la o sursă profundă, și anume la cea pe care o oferă cultivarea afectivității de către niște educatori pricepuți, care pregătesc sensibilitatea pentru a fi receptivă la sentimentul frumosului.

Dacă, prin însăși firea sa, copilul este sau nu sensibil la frumos, aceasta poate fi discutabil. Sigur e însă că el trebuie învățat să recunoască frumosul, că trebuie să i se formeze gustul. Frumosul, prezent pretutindeni, va trebui descoperit de copil în ființele și în lucrurile care-l înconjoară, în ritmul trecerii anotimpurilor, care este și acela al activităților sale. Luminozitatea înzăpezită a unui peisaj de iarnă, mugurele timid, lipicios și pufos, care se deschide pe o ramură de castan, atitudinea încordată de efort a muncitorului, zbenguielile unor pisoi nou-născuți, toate aceste impresii din viața cotidiană pot deveni surse de emoții și de descoperiri creatoare, dacă li se atrage copiilor atenția asupra lor.

Mai greu de recunoscut, poate, este frumosul în operele umane, deoarece în acest domeniu domnește echivocul, urîtul coexistînd și putînd fi confundat cu frumosul, cînd bunul gust lipsește. Căci, după cum prea bine se știe — remarcă autorul —, urîtul este evident și provocator, în timp ce frumosul este mai discret și trebuie căutat. După M. Dorival, inițierea în descoperirea urîtului ar fi prima fază a inițierii în frumos și în artă. Pedagogia tradițională, care recomanda să nu se atragă niciodată atenția copilului asupra aspectelor negative, de teamă să nu se fixeze în mintea lui tocmai impresiile care

trebuie înlăturate, este depășită astăzi, cînd se cunoaște rolul pozitiv al inhibițiilor în formarea reflexelor.

Dintre creațiile umane — continuă autorul — cea mai importantă din punctul de vedere al aportului pe care îl are în ceea ce privește formarea gustului estetic este desigur opera de artă, care posedă în acest sens o valoare didactică incomparabilă. Dar — se întreabă el — opera de artă poate fi ea folosită în mod util pentru educația artistică la nivelul școlii primare ? Această problemă capitală ridică o serie de obiecții. Prima — care s-a mai formulat și în privința formării lingvistice și literare — este aceea că marii artiști nu au creat în mod special pentru copii, chiar dacă au fost deseori inspirați de ei. Poate deci opera de artă să reprezinte un material didactic util ?

O anumită formă de artă, bunăoară cea aplicată sau artizanală, este ușor accesibilă, prin caracterul ei funcțional și familiar. Deoarece copilul este în general sensibil la frumusețea lucrurilor (mobilă, stofă, automobil etc.), există numeroase ocazii de a i se forma gustul, plecîndu-se de la un obiect mai apropiat de interesele sale spontane decît o operă monumentală.

Cu toate acestea, problema educării gustului prin opera de artă se pune în special în legătură cu artele majore. În general, capodoperele pătrund în școală sub forma reproducerilor. Dacă le mai revine însă și alt rol, în afară de acela al unui obiect decorativ, și dacă elevii trebuie să fie duși să viziteze muzeele, acestea sînt probleme controversate încă. Unii pedagogi afirmă că un copil nu poate nici înțelege, nici „gusta“ un tablou ; prin urmare, nu trebuie să se caute neapărat contactul cu arta adultă, ci este suficient să se recunoască frumosul în viață și în mediul înconjurător. După altă opinie, dimpotrivă, contactul cu opera de artă este indispensabil pentru a-l învăța pe copil să vadă, pentru a menține intactă prospețimea viziunii lui, pentru a-i arăta cum să deseneze sau să picteze. Un tablou poate fi explicat întocmai ca și o fabulă sau o poezie.

Autorul prezintă — în sprijinul ultimei opinii citate — rezultatele anchetei întreprinse mai mulți ani la rînd de Grupul de cooperare pentru Educația nouă din localitatea franceză Andelys asupra unui număr de 1.400 de copii de 6—15 ani. Aducîndu-se copiii în fața operelor unor mari artiști, s-a observat — cu o precizie suficientă pentru a se putea trage concluzii utile — ce impresie le produceau ele ; procedeul utilizat a fost fie al discuțiilor individuale, fie cel al analizelor colective. În ancheta întreprinsă la Andelys pentru a se cerceta sensibilitatea față de pictura modernă la diferite grupe de vîrste au fost aplicate ambele metode.

Prima etapă a anchetei a comportat prezentarea unui număr de opere moderne, în legătură cu care elevii erau invitați să-și exprime impresiile. Învățătoarea nota comportamentul elevilor mici, în timp ce o ajutoare a ei înregistra cu atenție reflecțiile lor spontane ; elevii mai mari își notau remarcile în scris.

A doua etapă a anchetei, care avea menirea atît să verifice concluziile celei precedente, cît și să aprofundeze studiul sensibilității față de artă, a constat din administrarea a trei tipuri de probe, după o tehnică identică : primul pentru evaluarea sensibilității în general, al doilea pentru verificarea concluziilor anchetei asupra artei moderne, al treilea pentru determinarea influenței pe care o pot exercita genul și stilul asupra aprecierii exprimate. Pentru fiecare probă s-au ales în mod deliberat cîte opt reproduceri mici. Astfel, de exemplu, primul tip de probe cuprindea trei capodopere autentice (cu subiecte și din epoci diferite), trei opere minore, două cromolitografii oarecare fără nici o valoare artistică. Fiecare copil avea la dispoziție o asemenea serie completă, pe care trebuia s-o claseze în ordinea preferinței și să explice, pe bază de argumente, dacă îi plăcea sau nu.

Întreaga anchetă a dus la rezultate semnificative indiferent de tipul de investigație și de metoda utilizată. Remarcabilă a fost uniformitatea gustului copiilor pentru pictură : s-a constatat o identitate surprinzătoare a aprecierilor la o anumită grupă de vîrstă și un paralelism al clasamentelor, indiferent de mediu — urban sau rural —, de sex sau de regiune. Tuturor copiilor de aceeași vîrstă le-au plăcut sau nu aceleași opere, pe care le-au clasat aproape identic. Astfel, la nouă clase de fete din cursul preparator (copii între 6 și 7 ani) o cromolitografie, care le fusese prezentată alături de cîteva reproduceri după adevărate capodopere, a fost clasată de nouă ori pe primul loc, *Bătrînul rege* de Rouault a fost clasat de șase ori pe locul 7 și de trei ori pe locul 8, iar *Sfînta Ana* de Da Vinci, de trei ori pe locul 7 și de șase ori pe locul 8. La

zece clase de băieți din cursul complementar al școlii primare (copii între 11 și 14 ani), *Sfînta Ana* a fost pusă de opt ori pe locul 7, iar *Bătrînul rege* de opt ori pe locul 8. Toți copiii de șase ani preferă *Calul albastru* de Franz Mark sau *Turnul Eiffel* de Delaunay *Fecioarei cu iepurele* de Tizian ; fără nici o excepție, la copiii de 13—14 ani clasificarea e inversă.

Orice apreciere — constată autorul — este de fapt expresia unui acord sau a unui dezacord între caracteristicile obiective ale operei și eul copilului. Acest eu este în mare parte identic, ca tendințe generale, la toți copiii de-o anumită vîrstă mintală, plasați în condiții asemănătoare de mediu și de educație, ceea ce explică și identitatea acordului sau a dezacordului.

O altă constatare este aceea că tuturor copiilor de 6—15 ani le place să contemple picturi, această plăcere scăzînd pe măsura înaintării în vîrstă.

Dar interesul pe care îl manifestă copilul față de operele plastice nu este un indiciu al gustului său natural, care-l călăuzește instinctiv către frumos. În realitate, nu există un bun gust natural la nici una din vîrstele mintale. Indiferent de vîrsta sa, copilul de școală primară, de pildă, va ordona reproducerile în mod cu totul diferit de felul în care ar face-o un adult informat (cultivat) în materie, care ar plasa pe scara valorilor estetice pe Da Vinci înaintea lui Greuze, pe Watteau înaintea lui Isabey și operele tuturor acestor pictori înaintea unor cromolitografii lipsite de valoare. Pentru copil, criteriul aprecierii îl constituie subiectul sau obiectul reprezentat, criteriu unic la cei mici, dublat de cel al fidelității modului de reprezentare la copiii mai mari. Reacțiile copilului sînt identice cu ale adultului lipsit de cultură artistică, care judecă în funcție de ceea ce știe despre obiectul reprezentat și de propriile sale sentimente față de acel obiect. Ca și acest adult, copilul este sensibil la conținutul descriptiv și mai ales psihologic, moral al operei, el proiectîndu-se, povestindu-se în ea.

În general, copiii își exprimă adeziunea la ceea ce pot identifica, la ceea ce-i interesează cel mai mult în viața lor cotidiană. În ceea ce privește comparația preferințelor după sex, concluziile sînt similare : la fiecare vîrstă mintală, fetele preferă subiectele duioase și familiare, băieții — subiectele mai virile.

În privința genurilor, se constată că băieților și fetelor de școală primară par să le placă în special tablourile reprezentînd personaje pitorești sau istorice, apoi peisaje, după aceea tablourile de gen și naturile statice, în sfîrșit, și în ultimă instanță, portretele. Acest clasament nu pare să varieze mult în funcție de vîrsta mintală. În schimb, ceea ce variază într-adevăr mult în raport cu aceasta sînt reacțiile față de arta clasică și cea modernă. În general, majoritatea copiilor reacționează mai favorabil decît adulții față de arta modernă, care li se pare mai vie, mai apropiată de ei decît arta clasică. Această apreciere comportă însă nuanțe. Copilul mic este foarte sensibil la pictura modernă, la aspectele ei îndrăznețe a căror forță expresivă o resimte în întregime, la ruptura cu asemănarea. În ceea ce privește pictura clasică, ea îi stîrnește curiozitatea dacă subiectul îi este cunoscut, dar nu-l emoționează.

În general, rezultatele acestei anchete — consideră autorul — dovedesc că educarea sensibilității prin opera de artă poate fi întreprinsă în toate etapele vieții școlare. Contactul cu opera de artă trebuie căutat sistematic, familiarizarea cu arta adultă fiind un factor pozitiv de comuniune a sensibilității copilului cu o operă străină : propriile sale lucrări, ca și cele ale colegilor lui, nu-l interesează cu adevărat decît indirect, prin critica exprimată în colectiv și care se manifestă foarte de timpuriu, încă din grădiniță, dar nu-și vădește roadele decît pe la 10 ani.

Marile opere, din domeniul picturii, al muzicii, al poeziei, trebuie considerate factori pozitivi de educație la toate vîrstele. Este suficient ca, întocmai poeziei, operele plastice și muzicale să nu fie alese la întîmplare, nici prezentate fără anumite precauții ; în utilizarea lor, educatorul trebuie să respecte trei condiții :

A. Să le aleagă cu discernămînt, ținînd seama de interesele și de gusturile copiilor ; temele trebuie să fie selectate în concordanță cu centrele de interes tratate în clasă ; pentru clasele mici ele vor fi preluate din pictura modernă, care va fi în schimb utilizată cu mai multă precauție și progresiv începînd de la 10 ani, dacă elevii nu și-au păstrat intactă viziunea naturală printr-o educație prealabilă.

B. Să situeze opera aleasă în lumina afectivă și intelectuală care-i convine în general copilului și situației speciale a momentului.

C. Să-i familiarizeze pe copii cu opera, influența estetică a unei lucrări neputîndu-se manifesta printr-un contact rapid. De fapt, gustul pentru o operă de artă, mai ales cînd aceasta este izbitoare și derutantă, se formează printr-o contemplare repetată. În afară de atracția imediată pe care o exercită prin conținut o creație artistică, familiarizarea cu ea creează o legătură afectivă care-i conferă o deplină eficacitate în educarea gustului.

Remarcile de mai sus — continuă autorul — îi împacă pe adversarii muzeelor cu partizanii acestora. Dat fiind că muzeul reunește cu greu condițiile de selecție, de lumină și de familiarizare, care fac ca opera să fie eficace pentru educația artistică, este recomandabil ca elevul să nu fie dus la muzeu decît suficient de tîrziu și în mod excepțional, de pildă, pentru a privi în autenticitatea ei o operă deja cunoscută prin intermediul reproducerii. În schimb, este necesar să se introducă muzeul în școală, adică să i se redea operei de artă funcția ei educativă, la îndemîna copilului.

În cadrul educației artistice, importanța acordată artelor plastice nu trebuie să ducă la neglijarea rolului esențial ce-i revine muzicii. Concluziile cele mai generale ale anchetelor privind sensibilitatea copiilor față de muzică relevă gustul lor spontan pentru această formă de artă, un gust care nu cunoaște ierarhia genurilor. Copiilor le place atît muzica așa-numită „grea" cît și cea „ușoară", ei familiarizîndu-se repede cu maeștrii importanți, chiar și cu cei care le sînt greu accesibili adulților lipsiți de cultură.

În acest sens, autorul dă două exemple semnificative : într-o școală rurală din departamentul Eure, micii țărani — care nu au ieșit niciodată din satul lor și care, de acasă, erau familiarizați mai degrabă cu cîntecele de la radio decît cu muzica clasică — au declarat cu toții că, dintr-o serie de lucrări audiate de pe discuri, preferă o anumită cantată de J. S. Bach.

Celălalt exemplu se referă la o interesantă experiență de inițiere muzicală întreprinsă într-alt departament din Franța, prin concerte regulate care-i puneau pe copii, fără nici o pregătire specială, în contact cu marii compozitori. La primul concert, 300 de copii de 9—16 ani au ascultat timp de o oră și jumătate într-o tăcere parcă fermecată un concert care începea cu *Sonata lunii* și se încheia cu *Trio* de Ravel, tinerii au-

ditori regăsindu-și exuberanța naturală doar în momentul aplauzelor.

Anchetele întreprinse au relevat pronunțatul eclectism al copiilor în ceea ce privește preferințele muzicale, fapt care exprimă tocmai dragostea lor mare pentru muzică.

Autorul se întreabă, în continuare, dacă ei nu sînt oare atrași cu precădere de anumite genuri muzicale sau de creațiile din anumite epoci. Se pare însă că epoca în care a fost compusă o operă nu provoacă la copil reacții bine determinate. În special opoziția dintre arta clasică și cea modernă, atît de caracteristică pentru gustul copiilor în ce privește artele plastice, este mai puțin precisă în materie de muzică. Muzica modernă — Ravel, Debussy, Bartok — îi derutează întîi atît pe cei mari cît și pe cei mici, impunînd o anume educare a urechii ; de îndată ce copilul este însă familiarizat cu o operă modernă complexă și chiar dificilă, el se obișnuiește repede cu ea și plăcerea de-a o asculta nu întîrzie să apară.

Elevii de școală primară posedă cunoștințe muzicale prea elementare ca să aibă muzicieni preferați. Ei sînt sensibili mai degrabă la genuri, decît la epoci și personalități. Numeroase experiențe au arătat că, dacă elevii par la început sensibili față de muzica programatică, gustul lor evoluează foarte repede — dacă sînt încurajați — spre marile opere lirice, spre o muzică mai interiorizată și mai rafinată.

Toate aceste observații — constată autorul în ultima parte a capitolului — pledează pentru o educație muzicală serioasă și profundă a copiilor de școală primară, prin contacte repetate cu capodoperele. Nu există capodoperă care să fie din principiu inaccesibilă copiilor. Nivelul sensibilității copilului față de opera de artă este criteriul cel mai sigur al gradului în care s-a realizat educația sa estetică, întrucît gustul se formează printr-o experiență sensibilă continuă. Desigur — și această idee o subliniază autorul — în special printr-o activitate artistică personală, creatoare, se poate menține viziunea copilului și i se poate rafina gustul ; în acțiunea educativă exprimarea trebuie deci să precumpănească asupra aprecierii și contemplării artei. Nu trebuie să se uite însă că forța creatoare a copilului își are rădăcini în sensibilitatea lui și că ea este stimulată de sentimentul frumosului, resimțit în contactul cu lumea exterioară. În cadrul estetic pe care educatorul îl realizează pentru copil, capodoperele sensibilității umane, atît

cele picturale și muzicale, cît și cele poetice și dramatice, trebuie să ocupe un loc de cinste.

În capitolul următor, dedicat *practicii activității artistice în școală* și, în special, elaborării unei *metode*, autorul subliniază în primul rînd că educația artistică nu trebuie să se limiteze la a fi un obiect de învățămînt adăugat la altele, căruia acestea, din urmă trebuie să-i facă loc restrîngîndu-se. Gustul nu se poate preda, ca ortografia sau aritmetica, iar educația artistică nu este o problemă nici de didacticism, nici de tehnică. Ea rezidă în întregime într-un anumit spirit, într-un anumit mod de a concepe acțiunea educativă în ansamblul ei, într-un anumit stil conferit exercițiilor școlare.

Autorul constată că, în timp ce nevoia unei educații artistice devine din ce în ce mai stringentă, iar corpul didactic resimte tot mai puternic chemarea artei și-și dezvoltă cultura tot mai mult în acest sens, puțini sînt cei care țin seama de aceste realități în contactul cu elevii. Desigur că, dacă profesorul este om de gust și are o cultură artistică, el exercită prin forța lucrurilor o influență pozitivă asupra celor ce-l înconjoară. Dar adeseori aceste calități personale nu sînt exploatate în suficientă măsură, din cauza discrepanței care există între lumea aspirațiilor și a preferințelor personale, ce nu concordă neapărat cu a celorlalți și nici cu profesiunea didactică, pe de o parte, și lumea învățămîntului, a programelor de aplicat, a directivelor de respectat, a modurilor tradiționale de a acționa, pe de alta.

Într-adevăr, școala rămîne în mare măsură străină și indiferentă față de problema educației artistice. În școală se predau desenul și muzica, se învață poezii, uneori se dansează. Dar de cele mai multe ori desenul ignoră arta plastică, muzica — arta muzicală și poeziile — adevărata poezie. Serbările școlare, prin greșelile de gust pe care le etalează deseori, devin manifestări spectaculoase ale lipsei de educație artistică. Cu toate acestea, în tot mai multe clase copiii se ocupă în unele momente de pictură și modelaj, de construirea de machete și confecționarea de costume, de audiția de discuri și de cîntatul din fluier, de jocurile dramatice, de dans, de marionete. Un întreg ansamblu de activități sînt practicate actualmente cu multă plăcere de către elevi. Totul pare să indice prin urmare că educația artistică pătrunde încetul cu încetul în realitățile școlii. Această concluzie — atrage însă atenția autorul — este inacceptabilă pentru cei ce urmăresc introducerea în școală a unei veritabile educații artistice.

Într-adevăr, practica anumitor activități artistice în școală s-a născut nu dintr-o nevoie clar formulată de educație artistică, ci dintr-un fericit concurs de împrejurări sociale și pedagogice, și anume din necesitatea de a deschide mai larg școala spre lume, ceea ce a dus la inițierea unor manifestări perișcolare precum și a unor așa-numite „activități dirijate“ care să permită dezvoltarea acestora. Asemenea activități nu pot da însă roade depline, din pricina unor serii de dificultăți (interferența cu procesul de instruire, posibilitățile limitate ale elevilor etc.). Eșecul încercărilor întreprinse în materie se datorește — constată autorul — ignorării faptului că educația nu este posibilă fără o unitate a acțiunii educative și fără o sinteză a elementelor acestei acțiuni. Un sistem educativ este un ansamblu legat și coerent, ale cărui părți trebuie să se îmbine armonios, alcătuind astfel o unitate organică ce corespunde însăși unității persoanei la care se aplică. Izolînd „activitățile dirijate“ de tipurile obișnuite de activitate școlară se împiedică de la bun început orice contribuție pozitivă a acestor activități speciale la opera educativă de ansamblu. Spiritul care trebuie să le anime este cel promovat de curentul pedagogic cunoscut sub numele de Educația nouă. Autorul rezumă în continuare obiectivele și caracteristicile Educației noi : o pedagogie a activității, concepută ca o condiție și ca un scop al cunoașterii, inspiratoare și slujitoare a acțiunii, care permite să se deplaseze interesul educatorului de la obiect la subiect și să se situeze copilul în centrul problemelor de învățămînt, care acordă instruirii rolul de a forma talentele naturale și de a stimula aptitudini noi, care preconizează o instruire individualizată, în așa fel încît copilul, în contact cu realitatea tangibilă și trăită, să-și aleagă singur activitățile, să-și întilnească propriile lui probleme, să le rezolve din inițiativa sa și să resimtă rezultatele ca o răsplată a unui efort personal, depus împreună cu profesorul și cu colegii și în concordanță cu cerințele mediului școlar. În acest fel copilul devine constructorul propriei sale educații și în același timp i se dezvoltă simțul social.

Această Educație nouă se opune, de fapt, acelui învățămînt primar în care continuă să predomine metoda autoritară, unde programele sînt stabilite de adulți în funcție de nevoile

adulților, unde orice decizie pleacă de la profesor, unde elevii sînt supuși unei discipline formale, unde funcțiile cele mai apreciate sînt cele ale inteligenței receptive și ale raționamentului discursiv, unde voința și tăria de caracter sînt practic neglijate, unde, atunci cînd copilul colaborează la procesul de instruire, aceasta se petrece într-o formă aleasă pentru el de către profesor, unde în sfîrșit lecțiile se limitează la a înțelege, a învăța și a aplica prin exerciții, ceea ce pune deci pe primul plan calitățile de receptivitate, de plasticitate și de docilitate.

Metode și principii atît de contradictorii nu puteau însă conviețui : un tip de învățămînt trebuia în mod necesar să-l absoarbă pe celălalt. În fața tradiției solid instalate în structurile școlare, concepțiile noi care stau la baza „activităților dirijate“ nu s-au putut impune decît acolo unde terenul fusese deja pregătit de profesori receptivi față de nou. Au subzistat doar anumite practici ce depășeau cadrul învățămîntului obișnuit.

Dar — continuă autorul —, nu există proces educațional în care mijloacele să nu se subordoneze scopului, metodele — obiectivelor, procedeele și tehnicile — metodelor. Abordînd problema artei în școală sub unghiul tehnicilor, numeroase experiențe, altfel interesante, se reduc la o simplă dresare, fără valoare educativă. Or, a progresa în materie de educație artistică, nu înseamnă a dobîndi îndemînări sau a cataloga diversele forme ale expresiei artistice, ci a îmbina cunoștințele practice și mijloacele personale de expresie cu o sensibilitate din ce în ce mai vie și mai delicată, din ce în ce mai capabilă să-și cunoască nevoile și interesele. Dar nu este posibilă integrarea achizițiilor în sensibilitate dacă, în procesul activității artistice, tehnicile nu sînt readuse la justa lor limită. Desigur, criticile acestea nu vizează tehnicile înseși. Dezvoltarea tehnicilor artistice la nivelul școlar trebuie salutată cu interes. Dar orice activitate umană — afirmă autorul — urmează să se conformeze la anumite comportamente care permit utilizarea cu cel mai mult folos a uneltelor și instrumentelor sale specifice : procesul de instruire, ca orice activitate umană, are și el această caracteristică. Se știe însă că o unealtă (în cazul de față o tehnică) valorează atît cît valorează și metoda ce-i reglementează utilizarea într-un scop determinat. Nu trebuie să se acorde deci tehnicilor o atenție exagerată, care să aibă

drept urmare pierderea din vedere a esențialului, și anume a țelului ce trebuie atins și a metodei de a ajunge la el.

Autorul deplînge faptul că activitatea artistică în școală este însoțită de prea multe preocupări utilitare. Nu poate exista proces de instruire care să nu implice deliberat o anumită pierdere de timp, spre a-i permite copilului dezvoltarea normală a experiențelor sale, care, de fapt, sînt o succesiune de dificultăți admise și depășite, de erori îndreptate. Orice sistem educativ se opune astfel prin însăși natura sa modului de învățare „industrial“, care, urmărind un randament cît mai bun cu minimum de cheltuieli, nu poate tolera nici erori, nici pierdere de timp în formarea ucenicului respectiv. Dar orice tehnică se poate utiliza în două moduri și cu două scopuri. De exemplu, pirogravura poate fi considerată un mijloc de exprimare pe care copilul se va strădui să-l stăpînească după fantezia spiritului său creator, trecînd printr-o gamă întreagă de încercări mai mult sau mai puțin reușite. Dar ea poate fi socotită și ca un mijloc practic — ușor de învățat — de a obține ieftin și rapid tablouri frumoase ce se pot vinde bine în folosul cooperativei școlare. În acest ultim caz se consideră că ar fi inutil să se acorde încredere posibilităților de expresie creatoare ale copilului, cînd mult mai simplu și mai eficace este să i se propună copierea unor modele compuse special în acest scop și să i se ceară apoi să le repete în serie. Astfel, printr-o alunecare insidioasă, adesea inconștientă, de la educație la industrie, alunecare explicată de nevoile materiale ale școlii, orice urmă de educație artistică dispare, chiar și în clasele considerate avangarda progresului pedagogic.

Autorul enumeră apoi racilele de la care provin — după părerea sa — majoritatea dificultăților : compartimentarea activităților școlare, tehnicitatea, utilitarismul. A sosit timpul — continuă el — să se reacționeze împotriva unei practici anarhice, nu înlăturînd-o și disciplinînd-o, ci integrînd-o în ansamblul forțelor educative, printr-un proces unificat, rațional și coerent, reglat în vederea unui scop precis, cu alte cuvinte printr-o adevărată metodă, pe care s-o poată aplica orice educator chiar nespecialist, înzestrat cu bun gust și bună cuviință.

De această metodă, bazată pe principiile fundamentale ale Educației noi, se ocupă autorul în continuare.

Pentru ca educația artistică să fie eficientă, profesorul trebuie în prealabil să-și formeze o concepție asupra rolului său și să-și organizeze munca școlară în conformitate cu principiile mai sus menționate.

Metoda „activităților dirijate“ cere să se elimine din procesul de instruire mecanizarea și „intelectualismul“, să se conceapă orice cunoaștere în strînsă legătură cu acțiunea și inspirată de ea, să se organizeze clasa în consecință, adică nu ca un auditoriu, ci ca un atelier, și să se investească rolul educatorului cu o semnificație nouă : aceea de organizator al activității de achiziție a elevului, nu de furnizor de cunoștințe.

Această activitate, de creator al cunoștințelor, de motor și reglementator al dezvoltării copilului în cursul integrării sale progresive în lume, presupune posibilitatea exprimării spontane și a liberei alegeri, cărora li se conferă un sens în conformitate cu condițiile biologice ale creșterii. Ea condiționează adevărata disciplină, concepută nu ca un sistem de constrîngere cu reguli impuse din afară în vederea desfășurării activității școlare, ci ca un rezultat și un efect firesc al acestei activități. Disciplina devine un ansamblu de atitudini și relații care se stabilesc în mod necesar în cadrul unui grup de copii solidari în acțiunea lor ; ea exprimă acordul realizat între copil și activitățile sale, între el și ceilalți. Văzută din această perspectivă, activitatea școlară este, de fapt, dirijată de interes.

Interesul condiționează rezultatele activității ; el îi permite copilului să caute nu neapărat cunoștințele dezirabile în sine, ci pe cele utile pentru activitatea sa. Orice activitate care nu interesează implică un efort dureros și neproductiv : ea este, prin însăși natura ei, antieducativă. Aceasta nu înseamnă — precizează însă autorul — că o activitate lipsită de liberă alegere sau de spontaneitate ar fi în mod necesar hărăzită eșecului și că educatorul, condamnat la neintervenție, nu ar mai avea nici un rol.

Noțiunea de interes, ca și aceea de personalitate a copilului sau de raporturi între profesor și elev, este o noțiune adesea confuză. De fapt, accesul la personalitate este scopul și rezultatul dezvoltării, este însuși efectul educației. Iar orice educație este acțiunea unui individ asupra altuia ; prin urmare, acțiunea profesorului este și va fi întotdeauna factorul fundamental și pozitiv al dezvoltării raționale a copilului. Adevărata problemă constă însă în semnificația pe care o capătă acțiunea educativă în mintea celui care o primește și în modul cum și-o însușește el. Caracterul pozitiv, agreabil al acestei acțiuni, ca și acordul intim care rezultă din ea, este ceea ce autorul numește interes.

Cînd copilul alege un obiect sau o activitate, el o face în funcție de acest acord, dar pentru ca acordul să existe nu este neapărat nevoie ca alegerea să vină de la copil. Interesul copilului pentru o activitate școlară propusă se manifestă întotdeauna dacă sînt îndeplinite următoarele trei condiții : a) copilul să fie deplin conștient de sensul și scopul acțiunii, în raport cu linia generală a activității sale personale ; b) să posede instrumentele și elementele tehnice necesare acestei activități ; c) să fie dornic de activitatea respectivă.

Prin urmare, pentru orice exercițiu școlar, profesorul trebuie să se străduiască să creeze condițiile pedagogice ale acestei triple cerințe : conștiința scopului, aptitudinea tehnică și motivația.

Interesul înțeles în acest fel este baza oricărei metode active, iar orice bună metodă de predare este în mod necesar o metodă activă. În ce privește formația artistică — sau, cu alte cuvinte, cultivarea mijloacelor de expresie —, metoda se înscrie obligatoriu pe linia metodelor active. Această condiție necesară este și suficientă întrucît, într-o clasă în care domnește atmosfera descrisă mai sus, în care copilul este necontenit stimulat să-și pună în acțiune cunoștințele, el este implicit stimulat și în ce privește mijloacele de expresie : în mod firesc, expresia artistică servește și îmbogățește celelalte activități școlare. Metoda care i se potrivește nu este deci decît un aspect al metodei generale de predare. Ceea ce o deosebește sînt calitățile psihice speciale pe care urmărește să le formeze (acelea ale afectivității) și domeniul special al cunoașterii la care se aplică (acela al frumosului).

În primul rînd, educatorul are misiunea să întrețină în clasă o puternică atmosferă afectivă. După cum se știe, copilul este dominat de afectivitate. Tendințele, instinctele și sentimentele îi inspiră comportamentul, care se exprimă întotdeauna prin reacții emotive, chiar cînd este vorba de activități în care copilul pare destins și sigur pe el. Un desen de copil este — spune autorul — „o foaie de hîrtie pe care el s-a jucat cu emoțiile lui“.

Dezvoltarea funcțională este în mod necesar condiționată de trei cerințe de natură afectivă (nevoia de siguranță, de afecțiune, de activitate) și de modul cum sînt ele satisfăcute în mediul bio-psiho-social în care trăiește copilul. Se poate spune — constată autorul — că aproape toate tulburările de comportament care se observă la copil în cadrul familial sau școlar, toate complexele și psihozele își au sursa profundă în simțămintele de contrarietate și de frustrare care se opun împlinirii acestor cerințe de siguranță, de afecțiune și de activitate. Orice metodă trebuie deci să țină seama de aceasta și cu atît mai mult o metodă de educație artistică. Ea se va sprijini pe aceste tendințe și pe sentimentele colective puternice inspirate de clasă. Într-adevăr, la copil viața în colectiv suscită și dezvoltă moduri de comportare prin care se manifestă nevoile sale afective : nevoia de afecțiune este prezentă în imitație, cea de activitate în emulație, iar nevoia de siguranță se exprimă în sugestia colectivă, în contagiunea mintală. Iată de ce, la vîrsta școlară, un grup de copii în general și clasa în special realizează o unitate biologică aproape firească. Imitația, emulația, sugestia colectivă sînt și forțe educative puternice. Aceste tendințe nu trebuie înăbușite căci — subliniază autorul — este o greșeală să se creadă că, pentru a pregăti gîndirea rațională, trebuie refulate afectivitatea și imaginația. Pe de altă parte însă nu trebuie nici ca aceste tendințe, prin firea lucrurilor difuze și oarbe, să fie lăsate să se dezvolte anarhic, cum s-a întîmplat cu ocazia anumitor experiențe nereușite de educație așa-zisă „liberală".

Profesorul trebuie să fie atent la manifestările individuale și colective ale afectivității spre a le canaliza, a le dirija către anumite scopuri, fixîndu-le asupra acelor obiecte care sînt proprii unei integrări armonioase. Tocmai acesta — precizează autorul — este rolul activității artistice.

Climatul afectiv al clasei trebuie să fie în primul rînd un climat de încredere reciprocă, dînd naștere simpatiei în raporturile profesor-elev și în raporturile dintre indivizi în cadrul grupului școlar ; simpatie care se exprimă mai întîi în relațiile personale, pentru a îmbrățișa apoi cercuri tot mai largi, sub aspecte tot mai generale. Trebuie să fie și un climat de activitate, întreținut de sarcini la început adaptate, individuale, care antrenează apoi progresiv copilul în acțiuni colective în care conlucrează forțele și dorințele fiecăruia.

Trebuie să fie, în sfîrșit, un climat de siguranță, care rezultă din faptul că sarcinile propuse sînt întodeauna pe măsura copilului și din sentimentul de reușită finală. A propune elevului obiecte de activitate care să fie în acord cu dorințele și mijloacele lui, de un nivel suficient de ridicat pentru ca reușita să fie resimțită ca răsplata unui efort pozitiv, și a-l susține în acțiunea lui prin dorința de a depăși dificultățile, iată — afirmă autorul — legea oricărei concepții genetice a educației.

Acest climat afectiv este în mod firesc legat de modul în care profesorul își organizează clasa. Intervenind în relațiile cu ființele vii, el este un factor de formare morală, iar în relațiile cu obiectele, conduce la educația artistică. Ambele sînt de fapt aspecte ale aceleiași formații.

Copilul trebuie pus în contact cu frumosul în primul rînd în mediul școlar. În afara școlii, el va învăța desigur să se bucure de un peisaj, de armonia unei brazde de flori, de grația ușoară și viguroasă a unui nou pod metalic, de estetica îndrăzneață a unui imobil în construcție, de un spectacol de teatru sau de un concert. Vînător de impresii, el va fi ispitit să și le traducă prin expresia artistică.

Dar impresiile cele mai profunde și mai durabile — accentuează autorul — derivă tot din mediul în care copilul trăiește zi de zi. În această privință, unele clase au un stil propriu : acela al unui organism perfect adaptat, armonios și echilibrat, în care totul exprimă acordul intim și calm al unei activități care a depășit servituțile tehnice. Stilul provine direct din dispunerea materială și aspectul original al cadrului școlar, din ordonarea rațională a programelor, din ritmul firesc al activităților, din armonia pe care o degajă relațiile umane, și el este, fără îndoială, oglinda personalității profesorului.

Importanța acestei personalități — ca obiect constant de referință și pildă de imitat — este vădită. De obicei se acordă însă un interes mai mare rolului ei în formarea morală decît puterii ei de sugestie pentru formarea gustului. În acest sens, educatorul trebuie să-și impună o disciplină personală constantă, care să-i interzică orice vulgaritate în atitudini, ton și cuvinte, orice lipsă de gust în exprimarea sentimentelor sau în preferințele estetice, în alegerea unei cravate ca și în aceea a unui disc, în armonia costumului ca și în aceea a comporta-

mentului. El nu trebuie să fie neapărat un artist. Dar trebuie să fie sensibil la artă și la frumos, să fie om de gust, ceea ce îi va permite ca, fără să exercite nici un fel de presiune asupra libertății de alegere a copilului, să-l inițieze pe acesta în distingerea frumosului de urît. Frecventarea unui om de gust este întotdeauna tonică ; prezența lui în fruntea unei clase se observă din însăși înfățișarea elevilor.

O emoție împărtășită devine mai vie. Acest efect al comuniunii estetice trebuie exploatat de educator : virtutea afectivă a unei povestiri sau melodii frumoase crește prin faptul că ele sînt ascultate și apreciate în colectiv.

Climatul artistic al clasei ajunge să modifice sensibilitatea individuală, să-l dezbare pe copil de oarecare stîngăcie, să-i confere mai multă grație naturală, să impregneze toate activitățile colective spontane, cum ar fi jocurile libere.

În cadrul școlii, elevul este obligat să respecte anumite calități de formă în prezentarea lucrărilor (scris îngrijit, cruțarea cărților și a caietelor, ornarea lor cu gust, aspect aerisit, plăcut la vedere, evitarea petelor de cerneală), — deprinderi cărora profesorii din toate timpurile le-au dat atenție, dar pe care adesea se străduiesc să le formeze din exterior, prin procedee artificiale, în timp ce, într-o clasă cu climat estetic, ele devin nevoia firească de exprimare a unei activități ce caută să se disciplineze.

Profesorul-om de gust se recunoaște și prin grija de a forma cadrul estetic al procesului de instruire. Nimic nu poate descuraja mai ușor sentimentul estetic la copil decît o clasă tristă și întunecoasă, cu pereți murdari acoperiți de panouri învechite, în care mizeria mobilierului incită la neîngrijire, dacă nu chiar la distrugere. Nepăsarea față de bunul gust explică adesea aspectul întristător al anumitor clase.

Cu colaborarea elevilor, profesorul trebuie să creeze un cadru material în care totul să fie dispus în vederea unei plăceri senzoriale, în care ochii să se bucure de picturile noi și de tonalitățile calde, de buchețelul de flori pus într-un loc potrivit, de documentele alese atît pentru frumusețea lor, cît și pentru valoarea lor didactică, și al căror amplasament, bine studiat, să solicite imaginația și să satisfacă bunul gust ; unde numeroasele rafturi, ușor accesibile, să exprime nevoia de ordine, iar curățenia impecabilă a podelei să descurajeze aruncarea hîrtiilor pe jos ; unde, în sfîrșit, aerul și lumina,

prezența cîtorva reproduceri după capodopere să exalte bucuria de a trăi.

În așteptarea zilei cînd pentru decorarea instituțiilor școlare se vor aloca fonduri speciale, educatorul nu poate face altceva decît să apeleze la toate resursele morale și materiale disponibile spre a le asigura elevilor cadrul de care au nevoie.

Climatul afectiv și ambianța materială formează mediul exterior necesar activității artistice, mediu care — fără s-o creeze propriu-zis —, o stimulează și o condiționează. Din organizarea muncii școlare în ansamblul ei și din bogăția cunoștințelor dobîndite ia naștere activitatea artistică a copilului. Marele secret — afirmă autorul — este să se încorporeze arta în orice activitate școlară, să se integreze în așa fel în procesul de învățămînt încît nici să nu mai poată fi deosebită de acesta. Într-o astfel de perspectivă arta își va ocupa locul cuvenit printre activitățile de dobîndire a cunoștințelor, și ca limbaj și ca mijloc de expresie, la același nivel ca limba vorbită sau scrisă, și în aceleași condiții : copilul își va traduce observațiile prin expresia plastică așa cum o face prin relatarea scrisă, lumea sa interioară transpunîndu-se într-un desen liber întocmai ca și într-o compunere liberă.

Arta poate fi pusă în serviciul procesului de învățămînt ca document : audiția muzicală poate însoți un studiu de istorie ca și o povestire ; explicația unei opere de artă se poate asocia unei explicații de text ; exercițiul de interpretare, din memorie, a unei opere studiate poate fi asemănat cu reconstituirea unui text.

Asocierea aceasta intimă a artei cu procesul de învățămînt — continuă autorul — poate îmbrăca forme diverse : fie ca disciplină de completare (de exemplu, cînd se face apel la opere plastice sau muzicale pentru a aprofunda și îmbogăți studiul unui poem, cînd se dramatizează un text de lectură, un basm, o scenă istorică, spre a le juca pe scenă sau cu marionete), fie ca scop în sine (de exemplu, cînd întreaga clasă imaginează un roman colectiv, o operă destinată să fie jucată în public).

Ambele aceste forme de activități se completează : aplicată la studiul unei noțiuni, activitatea artistică îi pregătește și-i facilitează asimilarea. Activitatea dezinteresată în scop pur artistic exercită și aplică cunoștințele dobîndite, le conferă, în conștiința copilului, o valoare funcțională care le

justifică, în timp ce scopul urmărit ridică, în detaliul execu- ției, dificultăți tehnice neprevăzute a căror soluționare implic noi probleme de cunoaștere. Orice activitate artistică dezinte resată este o sursă de progres și de îmbogățire. Ea are un lo bine definit în procesul școlar și, cel puțin, perișcolar.

Conținutul activității artistice astfel concepute — cons tată autorul — nu ridică probleme. Același lucru se întîmpl și cu momentul activității, dacă expresia artistică intervin atunci cînd i se face simțită nevoia. Copiii cîntă, desenează dansează, privesc un tablou, nu fiindcă a sosit ora prevăzută în program pentru cîntat sau desenat, ci fiindcă munca d însușire sau de realizare în care sînt angajați dă naștere acti- vității artistice sau o stimulează la un moment dat. Această presupune, desigur, o metodă de învățămînt unitară și sinte- tică, atentă să respecte unitatea cunoașterii în varietatea pro- cedeelor de achiziție. Or, întregul sistem pedagogic actual constă tocmai din descompunerea cunoștințelor în materii distincte, studiate independent și izolat. Această cale este con- formă cu metoda analitică aplicată în științe, metodă necesară de la un anumit nivel, și fecundă, cu condiția ca datorită aten- ției acordate elementului să nu se piardă din vedere întregul care-l explică și-l determină și cu condiția să nu se spargă unitatea funcțională a activității copilului prin acțiuni discon- tinue și incomplete.

Aceasta presupune că profesorul va renunța la conside- rarea orarelor ca fiind absolute, rigide și intangibile, la izo- larea materiilor din program — ceea ce nu înseamnă cîtuși de puțin că renunță la orare și la repartiția materiilor, ci că fa- vorizează apropierile, stabilește punțile necesare între disci- pline, utilizează împreună și solidar resursele mecanismului funcțional în dezvoltarea copilului. În felul acesta, profesorul aplică de fapt o metodă conformă succesiunii spontane a ac- tivității copiilor, care urmărește unitatea în varietate. Copilul se plictisește repede, dar el este capabil să se și concentreze timp de mai multe ore asupra unei activități care-l acaparează. Pentru realizare îi trebuie timp : timp să devină conștient de sensul activității propuse, timp să se pregătească. Pentru unii copii, pregătirea este lentă, și se întîmplă ca ei să nu ajungă în faza utilă decît atunci cînd durata fixată de profesor a trecut, ceea ce-i obligă să părăsească o ocupație abia schițată pentru a trece la alta. Învățămîntul tradițional, credincios

reglementării stricte a programului (25' citit + 10' scris + 30' gramatică etc.) se epuizează astfel adesea într-o succesiune de semi-obiective înțelese pe jumătate, realizate pe jumătate, reușite pe jumătate. Există copii care n-au fost niciodată în situația de a duce o lucrare la punctul de desăvîrșire și la perfecțiunea de care erau virtual capabili și care-și petrec anii de școlaritate alergînd după țeluri pe care nu le ating niciodată, prin activități lipsite, astfel, de sens și de motivație.

Interpenetrarea disciplinelor și mlădierea orarului sînt de asemenea condiții necesare — spune autorul — cînd se urmărește respectarea procesului psihologic de dobîndire a deprinderilor. Autorul îl citează în acest scop pe Decroly care a demonstrat că dobîndirea unei cunoștințe noi este rezultatul unei activități voluntare la care contribuie trei factori : a) ob- servația, care detectează cunoștințele și formulează ipoteze ; b) asocierea în timp și spațiu, care le identifică, le descrie și le explică prin referire la noțiuni cunoscute, în cadrul unei activități ce îmbracă în mod necesar o formă colectivă și im- pune intervenția „socialului" pentru a ridica gîndirea indivi- duală la obiectivitate, și c) expresia, care dezvăluie cunoștin- țele, integrîndu-le prin acțiune în lumea noțiunilor deja asimilate. Se poate spune — deduce autorul — că orice studiu și-a atins țelul dacă a epuizat cei trei factori ai cunoașterii, într-o succesiune de acțiuni unită și continuă.

Aplicarea cea mai caracteristică a acestei metode este cea a „centrelor de interes". E limpede că centrul de interes, fie el „casa" sau „marina în lume" sau „lupta împotriva foa- mei", prin faptul că mobilizează disciplinele în jurul unei teme vaste alese de copii și dă naștere unei cercetări care se îmbogățește și se lărgește, de la noțiunile cunoscute la cele noi, pînă la epuizarea interesului și a documentării — e limpede deci că o asemenea succesiune corespunde perfect metodei descrise. Cu condiția — precizează autorul — să i se păstreze toată mlădierea și să fie păzită de mecanizare într-un sistem de asociații artificiale și arbitrare. De fapt, metoda centrelor de interes, practicată cu suplețe și bun simț, se poate aplica perfect la școala primară și se împacă ușor cu programele și cu structura școlară în vigoare. O formă interesantă de mo- tivație este, de exemplu, cea care situează rațiunea de a fi a unei activități într-un efect așteptat, cum ar fi tipografia școlară practicată în vederea corespondenței interșcolare sau

confecționarea unui obiect util, montarea unui spectacol î
vederea plăcerii și a avantajelor scontate.

Aceste motivații, intrinsece sau extrinsece, trebuie cău
tate de profesor. Se reliefează deci din nou importanța suges
tivă a mediului. Observația va fi cu atît mai bogată și ma
fecundă, cu cît mediul în care se exercită ea va fi mai boga
și mai viu. Asocierile vor fi cu atît mai exacte și mai solid
cu cît copilul va avea mai multe posibilități de a-și multi
plica și de a-și varia experiențele. Mijloacele de expresie vo
fi cu atît mai bogate, cu cît copilul va avea mai multe d
spus și va fi stimulat să le spună. În acest sens, echipamentu
clasei are o însemnătate majoră. Proiectorul fix, pianul, șeva
letul, discoteca și biblioteca de lucru, colțul-atelier, teatrul d
păpuși și mașina de scris — stimulentele nu sînt niciodat
prea numeroase pentru întreaga activitate, inclusiv cea artis
tică, pentru instruire în general.

În încheierea capitolului, autorul precizează că metod
de educație artistică preconizată pentru că și-a dovedit va
loarea prin fapte este o metodă activă, inițiată într-un clima
de încredere și de libertate dirijate, într-un cadru materia
adaptat și sugestiv, pe baza unei integrări a activității artistic
în acțiunea generală de instruire. Ea presupune căutare
unității în procesul de învățămînt și a continuității în activi-
tatea școlară. Educația artistică depinde de aceste două con-
diții ; totodată însă ea contribuie la realizarea lor, de exemplu
cînd copiii ilustrează o poezie, pictează o frescă pe zidul școlii,
construiesc o machetă pe un subiect istoric sau compun un
balet în care scop aleg muzica și tema, se informează asupra
compozitorului și operei sale, asupra folclorului și elementelor
de geografie umană ce trebuie cunoscute înainte de punerea
în scenă a personajelor, descoperă pașii și mișcările, realizează
costumele, schițează decorurile etc.

De fapt — constată autorul — asemenea activități se pot
realiza perfect și în cadrul învățămîntului tradițional, cu o
condiție : orarul să fie suficient de suplu pentru ca profesorul
să fie liber să-și repartizeze singur orele atribuite din progra-
mul săptămînal. Astfel, unii profesori din Franța își împart
orarul în două : orele de dimineață sînt consacrate materiilor
de învățămînt colectiv dirijat, iar cele de după-amiază, exe-
cuției libere, în ordinea de preferință a elevului, a sarcinilor
individuale sau de echipă, în funcție de disciplina predată.

Această formulă suplă și eficientă poate avea multe variante.

În încheiere, autorul subliniază încă o dată ceea ce consi-
deră el esențial : elevul să poată lucra după ritmul său propriu,
să poată relua oricînd o activitate întreruptă la un moment
dat. În acest scop sînt suficiente, de cele mai multe ori, o masă
servind drept colț de atelier unde să-și poată regăsi oricînd
obiectul în curs de fabricație, un șevalet colectiv pentru
pictură etc. De fapt, asemenea condiții necesare și îndestulă-
toare sînt simple și totdeauna realizabile.

M. G.

JOUFFRAY, MARTHE BELLE : *Education artistique (Educația artistică)*. În : Avenirs, Paris, 1970, nr. 212, p. 5—12.

P. I 2100

Autoarea constată creșterea, în ultimii ani, a interesului tinerilor față de orice formă de manifestare artistică, fenomen pe care îl pune pe seama importanței tot mai mari a radioului și televiziunii — ca agenți care vehiculează noul în toate domeniile activității umane ; de asemenea, scurtarea distanțelor prin mijloace noi de comunicație, călătoriile interplanetare, expansiunea urbanistică ce cuprinde și lumea satului oferă tinerilor o viziune aproape totală a lumii, stimulîndu-le setea de a ști. Pe de altă parte, suprasolicitarea nervoasă pe care o presupune integrarea în ritmul accelerat al existenței și adaptarea la vastele orizonturi noi care se deschid, precum și anxietatea caracteristică vieții actuale, necesită o odihnă, o relaxare care — inconștient sau cu bună știință — cere adesea un contact mai strîns cu creații artistice de diferite genuri, ca factor de contrapondere, de creare a unor stări de delectare interioară.

Se constată, de asemenea, că numărul tot mai mare al tinerilor care frecventează muzeele, expozițiile, teatrele și concertele nu este constituit numai dintr-o minoritate care prin specificul pregătirii sale este stimulată să se intereseze de aceste manifestări, ci din marea masă a tinerilor care-și pun probleme în legătură cu echilibrul lor interior și aspiră la o cultură mai largă.

Dacă receptarea operelor muzicale sau a spectacolelor teatrale nu cere — după opinia autoarei — o pregătire specială, apropierea de creațiile plastice și de operele literare presupune

o anumită formare intelectuală. Crearea unor servicii educative și asigurarea frecventării gratuite de către tineri a muzeelor și expozițiilor, abonamentele și prețurile reduse la concerte și teatre dovedesc nevoia de educație artistică și însemnătatea pe care o are arta în civilizația actuală. Însă, după cum spune profesorul Maurice Debesse, în instruire nu i se acordă artei importanța cuvenită.

Autoarea apreciază că două aspecte trebuie să fie luate în considerare în legătură cu această problemă :

1. Poate educația artistică să contribuie în mod eficace la cercetările referitoare la cunoașterea psihologiei și aptitudinilor copilului ?

2. Este educația artistică necesară formării intelectului, oricare ar fi orientarea copilului, și deci poate ea deveni utilă în organizarea timpului liber, într-o societate în care mașinile, înlocuind tot mai mult munca manuală, eliberează timpul și adesea intelectul ?

Se știe că fiecare copil își recreează în permanență un univers propriu, extrăgînd din formele pe care i le oferă realitatea ceea ce îi este necesar, elementele care i se par mai expresive, care pentru el rezumă un personaj, un obiect, un peisaj, și încărcîndu-le cu o anumită semnificație subiectivă. Astfel, interesul creațiilor plastice ale copilului rezidă nu în formă, ci în conținutul lor, fiecare dintre ele evidențiind preocupările lui profunde.

În concepția psihologilor și psihiatrilor, desenul este considerat drept exercițiul care dezvăluie în cel mai înalt grad personalitatea cuiva, lucru foarte important, în special pentru clasele de orientare, a VI-a și a V-a.

Educația artistică, dacă este folosită ca mijloc de exprimare și nu ca un exercițiu de îndemînare, poate să fie revelatoare pentru caracterul și comportamentul copilului, pentru nivelul mintal, imaginația, sensibilitatea, puterea de abstractizare, gustul, posibilitățile de exprimare, de stăpînire și coordonatoare a mișcărilor acestuia.

Primele exerciții de desen, pe teme date, sînt semnificative pentru situarea nivelului de evoluție a copilului ; în exercițiile următoare se va ține seama de diferențele constatate, pentru a se obține o anumită omogenitate a clasei.

Personalitatea copilului reiese din modul în care aplică el diversele tehnici și rezolvă problemele plastice care i se

pun : alegerea voită a unei culori compacte, chibzuința și m sura în geometrizarea reprezentărilor, curiozitatea în descifr rea aspectelor noi care se ivesc cu ocazia observării mai aten a realității ; imaginația creatoare este stimulată prin te bazate pe observarea unor obiecte sau amintirea unor eve mente, iar îndemînarea și un minimum de simț practic p fi puse în evidență prin decupaje din hîrtie și din folii m talice și prin modelaje.

Aceste exerciții — care-i permit copilului să se expri în mod sincer și-i lasă multă inițiativă și fantezie, în alterna ță cu concentrarea — precum și faptul că lucrările sînt cor tate în colectiv, contribuie la dezvăluirea treptată a person lității elevului, a sensibilității, inteligenței, caracterului visăt sau perspicace, curios sau apatic, precis sau dezordonat, tăriei de caracter, precum și a preciziei și acuității viziun capacității sau incapacității de coordonare a gesturilor, a gr dului de nervozitate sau de instabilitate.

Revelatoare sînt și reacțiile copilului în fața operelor d artă, ele putînd constitui uneori adevărate surprize pent profesor și determinînd revizuirea eventualelor aprecie greșite.

În clasele a IV-a și a III-a, elevii trec la studiul după n tură, fac exerciții de schițe cotate și de perspectivă, ceea presupune calități noi, de percepere a unui obiect în spați și de redare a lui pe o suprafață plană, de delimitare a acestu și de alegere deliberată — pe bază de gîndire, și nu după fa tezie sau sensibilitate — a unghiului din care își vor privi m delul, ceea ce va impune o anumită punere în pagină și o tr sare în linii mari a compoziției. Compozițiile decorative v releva însușirile elevilor privind simțul de organizare a un suprafețe și calitatea culorii ; schițele cotate și exercițiile d perspectivă vor cere un anumit simț matematic, claritate prezentare și precizie a liniei ; schițele după personaje, peisa sau obiecte vor cere spirit de sinteză, iar studiile documenta spirit de analiză. Autoarea constată deci că și în aceste cla de orientare desenul continuă să fie revelator pentru cunoa terea aptitudinilor elevului.

Cu tot numărul redus de ore ce i s-au alocat, desenul s- dovedit a fi un element prețios pentru pregătirea de bază tînărului, în special dacă i se adaugă și studiul principalelo opere de artă plastică.

În ceea ce privește rolul educației artistice în formarea intelectului, autoarea arată că aceasta constituie legătura ideală între cunoștințele pe care le oferă studiul istoriei, al limbilor clasice și al literaturii ; cu ajutorul ei, o epocă sau o civilizație se fixează mai lesne în mintea copilului printr-o operă de artă sau un monument semnificativ ; de exemplu, basoreliefurile unui mormînt egiptean și bijuteriile lui Ramses al II-lea, friza Panateneelor și Partenonul, studiul reconstituirii Romei imperiale sintetizează și prezintă în mod tangibil civilizația egipteană, hegemonia Atenei, grandoarea imperiului roman.

Mai mult decît atît, cultura presupunînd posibilitatea unor comparații, un tînăr se va dezvolta mai bine din punct de vedere intelectual, dacă nu va întîlni bariere etanșe între diversele discipline. De pildă, operele literare ale unei epoci vor putea fi explicate și înțelese mai bine dacă elevul cunoaște operele de artă plastică — mai ușor de perceput — ale perioadei respective, deoarece ele se completează și se explică reciproc. Autoarea consideră că elevii vor înțelege mai bine semnificația secolului al XVII-lea dacă vor studia nu numai operele literare, ci și picturile lui Poussin și ale lui Georges de la Tour și palatul de la Versailles, constatînd astfel că multe din creațiile plastice ale acelei epoci ar putea ilustra un text de Pascal. Departe de a reprezenta o „inutilitate plăcută“, educația artistică contribuie la coeziunea dintre diferite discipline, între care pot fi menționate, de asemenea, științele naturale și matematica (utilizată adesea în rezolvarea unor probleme de compoziție picturală).

Educația artistică mai are și rolul de a forma, în fiecare domeniu, judecata și gustul, calități necesare pentru ca activitatea adulților de mîine să dea rezultate optime : de pildă, dezvoltarea dragostei pentru lucrul bine făcut — la viitorii muncitori ; a originalității de bun gust — la modeliști ; a simțului estetic în proiectarea industrială — la ingineri, a înțelegerii armoniei și proporțiilor — la arhitecți ; a exigenței față de aspectul obiectelor de uz curent — la consumatorii obișnuiți ai produselor. Citîndu-l pe Paul Valéry, autoarea arată că bunul gust atrage după sine repulsia, dezgustul față de culorile vulgare, proporțiile false, formele nepotrivite, ornamentele inutile ; el presupune simțul echilibrului în magnificiență, ca și în simplitate. El trebuie să prezideze toate ac-

țiunile care creează decorul vieții umane, de la producția un obiecte utilitare cu forme perfecte și funcționale la alcătuir celor menite doar să bucure privirea.

În clasele din ciclul al doilea, la cursurile facultativ elevii studiază tablourile cum ar analiza un text literar, da lucrări scrise în care, urmărind problemele pe care și le puse artistul, ajung să-i înțeleagă opera în profunzime și să-și d termine propriile mijloace de expresie.

Autoarea remarcă faptul că elevii preferă să frecvente mai curînd cluburile de artă decît cursurile facultative de edu cație artistică din școală și arată necesitatea modificării pr gramelor și orarelor școlare în așa fel încît cunoștințele și pri ceperile dobîndite în școală să poată fi valorificate ca mo inteligent de petrecere a timpului liber sau ca punct de ple care pentru dezvoltarea talentului.

În favoarea măririi numărului de ore acordate educați artistice pledează și prof. Maurice Debesse, citat de autoar care consideră că în învățămîntul secundar ar trebui înființat o secție nouă, avînd disciplinele artistice drept principale ma terii de predare, și în care să se asigure nu pregătirea de spe cialitate a viitorilor artiști, ci formarea intelectuală a elevilo prin intermediul artei.

R. M

KABALEVSKI, D. B. : *Esteticeskaia kultura i școla (Cultura estetică și școala)*. În : Sovetskaia pedagoghika, Moskva, 1970, nr. 1, p. 24—38.

P. I 234

Cultura estetică a poporului a ajuns în prezent o preocupare tot mai pregnantă a societății, ceea ce impune din ce în ce mai stringent necesitatea educației estetice a generațiilor care se ridică.

Încetînd de a mai fi doar știință despre artă, estetica pătrunde în toate domeniile vieții ca o componentă inseparabilă a acestora. Ideologia, etica, munca, sportul, comportarea omului, viața cotidiană, locuința, strada, toate acestea sînt numai o serie de aspecte care nu pot fi izolate de estetică. Dintr-o știință care explica legile dezvoltării unui singur domeniu al activității omenești, ea devine o știință care contribuie activ la construirea unei societăți noi și la combaterea urîtului sub toate aspectele sale, în special sub cel etic, care mai persistă în conștiința unor oameni. Așadar, legile frumosului reunesc principiul estetic cu cel etic.

Întrucît la construirea unei societăți participă absolut toți membrii acesteia, este evidentă necesitatea unei educații estetice generale a poporului, implicit a tuturor elevilor. De asemenea, estetica trebuie să facă parte integrantă din orice curs de teorie marxist-leninistă.

În instituțiile de învățămînt superior care pregătesc profesori, predarea esteticii trebuie să ocupe un loc de seamă. După cum arată autorul, pentru a se realiza o dezvoltare armonioasă, multilaterală a elevilor, trebuie să se asigure mai înainte de toate profesorilor o asemenea dezvoltare. În acest

scop, profesorii trebuie să fie sprijiniți prin cursuri speciale, seminarii, consultații metodice etc.

În articol se face un scurt istoric al dezvoltării ideilor privind rolul esteticii în educație așa cum au fost ele formulate încă din primii ani ai puterii sovietice cînd, în ciuda condițiilor grele ale începutului, se acorda o mare importanță acestui aspect.

Autorul combate apoi părerile greșite care au existat — și încă mai există — în ceea ce privește rolul esteticii în școală. El subliniază importanța orelor de literatură, muzică și desen, discipline care, spre deosebire de alte domenii ale artei ca teatrul și cinematograful, sînt însușite de elevi în procesul unei activități creatoare. Totodată s-a observat că însușirea activă a muzicii, desenului și literaturii îi înarmează pe elevi cu o înțelegere nu numai a artei, ci și a vieții care-i înconjoară și le imprimă o atitudine estetică față de munca în orice domeniu. Activitatea în cadrul ansamblurilor corale și orchestrale dezvoltă de asemenea la elevi simțul de răspundere față de colectivul din care fac parte.

În articol se citează apoi, din experiența unor profesori, o serie de exemple privitoare la îmbinarea esteticii cu alte discipline școlare. Bunăoară, la orele de geografie, muzica poate fi folosită nu numai ca un mijloc de ilustrare a descrierilor, dar ea poate servi și ca bază pentru explicații, deoarece imaginea muzicală ajută la formarea imaginii geografice. Introducerea muzicii la lecțiile de literatură și de istorie permite o înțelegere mai profundă, mai vie a faptelor care s-au petrecut în vremuri îndepărtate. Orele de sport se împletesc de asemenea strîns cu muzica. În aceeași ordine de idei, autorul prezintă exemple de organizare a unor cursuri facultative de cultură artistică în cadrul cărora, pe lîngă literatură, muzică și arte plastice, se predă și istoria teatrului, a cinematografiei, a arhitecturii.

În prezent — constată autorul —, există în școală tendința de a se acorda o foarte mare importanță științelor exacte, în dauna disciplinelor umaniste, în special a celor legate de educația estetică. În felul acesta se sărăcește într-o mare măsură cultura absolventului care este lipsit astfel de posibilitatea de a-și lărgi experiența personală de viață și orizontul prin literatură, muzică și arte plastice. Or, este știut că numai cunoașterea tezaurului universal al culturii omenești poate

...ne la formarea adevăratului om al societății noi care să contribuie la rîndul său la crearea unor noi valori în domeniul culturii.

După cum se știe, știința și arta reprezintă cele două elemente de bază ale culturii umane. Fără un echilibru între ele, școala își pierde dreptul la denumirea de școală de cultură generală. O problemă de o acută actualitate o constituie crearea unui sistem unic de educație estetică, care nu poate fi însă elaborat fără ca reprezentanții științei și ai artei să-și unească eforturile.

Desigur că există numeroase școli care dispun de foarte bune colective artistice (coruri, orchestre), precum și de echipe sportive distinse în multe competiții. Totuși, această constatare nu reprezintă o bază pentru a se putea aprecia nivelul general al educației estetice și al educației fizice dintr-o anumită școală, deoarece munca desfășurată cu cîteva zeci de elevi selecționați s-a realizat în detrimentul celorlalți elevi, în număr de cîteva sute, care au fost privați de o educație estetică. Trebuie să se aprecieze deci situația reală a muncii educative de zi cu zi cu absolut toți elevii școlii.

Organizațiilor de pionieri și de comsomol, cu însemnatele lor posibilități organizatorice, le revine rolul deosebit de important de a se ocupa de educația estetică a elevilor. Într-adevăr, aceste organizații îndrumă îndeaproape activitatea diferitelor cercuri, muzee și cluburi școlare care joacă un mare rol în viața culturală a multor școli.

În încheierea articolului, autorul enunță factorii din afara școlii care ocupă un loc important în educația estetică a copiilor. Astfel :

1. Educația preșcolară, datorită atenției deosebite care se acordă educației estetice în cămine și grădinițe, are rezultate excelente în această privință. Faptul se explică prin pregătirea specială pentru diferite domenii ale artei pe care o are personalul din instituțiile preșcolare. Din păcate, copiii pierd de multe ori aceste prețioase achiziții, odată ajunși în primele clase, deoarece învățătorii nu dispun de o pregătire artistică specială. Înlăturarea acestei mari deficiențe este o problemă deosebit de importantă.

2. Familia joacă, de asemenea, un rol deosebit în educația estetică a copiilor. Desigur că nu toți părinții reușesc să facă față acestei sarcini, ba de multe ori, printr-o atitudine greșită,

ei ajung să anihileze rezultatele obținute de către școală acest domeniu. De aceea școlii îi revine sarcina de a-i aju pe părinți să înțeleagă rolul educației estetice sub toate a pectele ei.

3. Activitatea extrașcolară are și ea o mare importan pentru educația estetică. Autorul face o distincție între l tura ei activă (diferitele colective artistice și cercuri din c drul cluburilor, al claselor și palatelor pionierilor, al taberel pionierești de vară etc.) și cea de recepție pasivă (cinemat graful, radioul, televiziunea, teatrul, concertele etc.). Efect educativ al acestor două domenii este foarte diferit. Da activitatea artistică a copiilor este orientată de profesori sp cialiști, în schimb domeniul recepției pasive nu este dirij în general, decît de întîmplare (deși în acest caz ar trebui s intervină dirijarea de către familie).

Se organizează un mare număr de spectacole, concert emisiuni de radio și televiziune pentru elevi, există discu și filme speciale pentru copii ; ele corespund în majoritat tuturor exigențelor artistice și educative. Dar se mai cunos multe emisiuni necorespunzătoare și de prost gust, care exer cită o influență dezastruoasă asupra copiilor și a tineretulu Pentru combaterea acestor rezultate negative, autorul pro pune următoarele măsuri :

1. Ridicarea nivelului artistic și ideologic al tuturor pro ducțiilor artistice adresate tineretului.

2. Mărirea numărului producțiilor artistice de un înal nivel și răspîndirea lor pe scară largă.

3. Crearea unui sistem de educație estetică menit să ac ționeze în tot cursul școlarizării, sistem care, oferindu-le ele vilor o cunoaștere temeinică a legilor frumosului în toat manifestările vieții, inclusiv arta, să le formeze acea imuni tate față de prostul gust fără de care toate celelalte măsuri nu pot fi suficient de eficace. Această măsură este conside rată de autor ca fiind cea mai importantă.

În multe școli, atît profesorii cît și conducerea au înțeles rolul covîrșitor al educației estetice, aplicînd-o cu pricepere în practica școlară. De asemenea, numeroase elemente talen tate din rîndurile personalului didactic desfășoară cu elevii o vastă activitate artistică. Munca acestor profesori trebuie să fie sprijinită și încurajată, iar experiența lor trebuie să fie popularizată pe scară largă.

Pe lîngă Prezidiul Academiei de științe pedagogice a U.R.S.S. a fost înființat un Consiliu științific pentru educația estetică. Acest consiliu are sarcina de a coordona și dirija munca științifică, metodică și organizatorică privind educația estetică a copiilor și a tineretului din întreaga țară. Din consiliu fac parte atît lucrători din domeniul creației artistice, cît și reprezentanți ai științei pedagogice și estetice, profesori din învățămîntul de toate gradele, reprezentanți ai C.C. al Comsomolului, reprezentanți ai radioului, televiziunii, editurilor etc. Crearea acestui consiliu, menit să aducă îmbunătățiri radicale în domeniul educației estetice a tinerei generații, reprezintă rezultatul unei acute necesități sociale de ridicare a culturii maselor.

V. A.

READ, HERBERT : *The aesthetic method of education (Metoda estetică a educației)*. În : EISNER, ELLIOT W. — ECKER, DAVID N., *Readings in art education (Lecturi asupra educației artistice)*. /*Antologie*/. Waltham, Massachusetts — Toronto — London, Blaisdell Publishing Company, 1966, p. 259—269.

III 44.05

Autorul pornește de la premisa că prima condiție p care o pune dezvoltarea culturii în țările care au atins un anumit grad de civilizație este existența unui sistem de învățămînt sau de educație care își propune nu numai să întrețină sensibilitatea înnăscută a copilului, dar face din această sensibilitate chiar baza dezvoltării sale intelectuale.

În definirea locului pe care îl ocupă arta în societate, principala dificultate o constituie prejudecata foarte răspîndită după care artistul este un individ excepțional și rar întîlnit, care seamănă prea puțin sau chiar deloc cu oamenii obișnuiți. În realitate — afirmă autorul — se confundă artistul cu geniul, numai acesta din urmă fiind o personalitate de excepție.

Simțul formei, al ritmului și armoniei, instinctul de a da lucrurilor o formă proporțională și eficientă sînt caracteristici umane normale, mai mult înnăscute decît însușite, pe care copiii le posedă ca atare de la cea mai fragedă vîrstă. Cînd li se predă copiilor desenul, se uită în general că ei sînt înclinați prin natura lor spre artele plastice, așa cum sînt înclinați să umble, să cînte, să vorbească sau să se joace. Artele plastice nefiind altceva decît un mijloc de exprimare umană — care folosește linia sau culoarea expresivă, forma

plastică —, există o artă a copiilor așa cum există o artă a primitivilor sau o artă a adulților. Este greșit să se creadă — susține autorul — că în această activitate a copiilor se manifestă numai o încercare naivă și stîngace de imitare a activităților adultului. Există, desigur, un element de imitare în orice activitate a copiilor, dar el nu provine din dorința lor de a imita de dragul imitației, ci din aceea de a comunica ceva într-un limbaj comun. La originea acestor eforturi ale copilului stă o necesitate subiectivă înnăscută, iar nu un simplu reflex de imitație, ca la maimuțe.

De recunoașterea acestui adevăr — arată în continuare autorul — depinde alegerea între două concepții diferite asupra obiectivelor învățămîntului : a-l învăța pe copil să imite criteriile adultului sau, dimpotrivă, a porni de la criteriile proprii copilului și vîrstei lui și a-l ajuta să și le extindă la sfere de experiență tot mai largi. Problema alegerii între cele două concepții se pune pentru toate laturile educației, dar articolul de față se concentrează numai asupra efectelor ce decurg de aci în ceea ce privește atitudinea educatorului față de activitatea artistică a copilului.

De vreme ce toată lumea recunoaște că arta este o chestiune de emoții și, poate, de intuiții și de inteligență, ar trebui să se înțeleagă în continuare și că, pe plan individual, ea nu se dezvoltă ca o facultate distinctă, ruptă de celelalte și supusă unui proces neîntrerupt, liniar, de maturizare. Ca și dragostea copilului, de pildă, arta lui nu se dezvoltă continuu, mai corect fiind a se vorbi de o artă a fiecăreia din vîrstele lui (prima copilărie, copilăria, adolescența) ; trecerea de la una la alta — cu toată iluzia liniarității, creată de unitatea personalității — se produce brusc și, într-un fel, cataclismic.

Arta copilului este arta unei ființe umane înzestrate cu percepții și emoții, reacții și fantezii care diferă ca structură de percepțiile, emoțiile, reacțiile și fanteziile adultului. Prin urmare, în loc să se aprecieze arta copiilor după criteriile adultului, este mai științific a o compara cu arta primitivilor. Multe din observațiile făcute cu privire la arta primitivilor pot fi aplicate artei copiilor, căci în ambele cazuri avem de-a face cu mentalitatea pe care Lévy-Bruhl a denumit-o *prelogică*. Arta copiilor nu trebuie privită deci ca un efort neputincios de a imita modalitățile plastice de exprimare ale

adultului civilizat, ci ca exprimare directă și autentică propriului lor univers de sentimente. În consecință, și m[...]todele actuale instructiv-educative urmează să fie radi[...] modificate, iar locului pe care educația artistică îl ocupă [...] programele de învățămînt trebuie să i să dea o semnificaț[...] cu totul nouă.

Originile acestei noi concepții asupra artei copiilor [...] regăsesc încă de la Rousseau, care, cel dintîi, a recomand[...] educatorilor să respecte integritatea emoțională a lumii viz[...] ale infantile. Dar Rousseau rămîne un intelectualist, în se[...]sul că, deși recunoștea caracterul senzorial al modalităț[...] perceptuale specifice copilului, preconiza folosirea acesteia [...] scopuri pur raționale : arta copiilor trebuia cultivată nu a[...] pentru ea însăși, cît pentru dezvoltarea observației vizuale [...] a îndemînării ; singurul profesor de desen al copilului urm[...] să fie natura, iar singurele modele — lucrurile din natur[...] desenul din memorie sau din imaginație era contraindic[...] pentru ca nu cumva să substituie realității lucrurilor niș[...] forme fantastice și absurde și să pervertească simțul propo[...]țiilor și gustul pentru frumusețile naturii. Cel dintîi care [...] înțeles diferența dintre desenul de observație (după natu[...] sau după operele de artă) și desenul ca activitate spontan[...] ca formă de expresie dictată de anumite nevoi interioare [...] deci asemănătoare graiului, a fost John Ruskin. Încă di[...] 1857, el susținea că nu e recomandabil să se angajeze copi[...] sub 12—14 ani decît în activități artistice voluntare, în ca[...]drul cărora să fie lăsați liberi să se manifeste sub îndruma[...]rea profesorului, principala misiune a acestuia fiind s[...] răsplătească orice efort de acuratețe și corectitudine. Ideil[...] lui Ruskin au fost experimentate în Anglia de Ebeneze[...] Cooke, iar experimentele acestuia au servit ca fundamen[...] lucrărilor lui James Sully, prima încercare de explicați[...] psihologică a activității artistice a copiilor (1896). Între timp[...] aceeași preocupare a făcut obiectul unor studii întreprinse în Italia de Corrado Ricci și în Franța de Bernard Perez, iar ulterior în Austria de Franz Cizek și în Anglia de Marion Richardson.

Încadrîndu-se în concepția născută din rezultatele aces[...]tor cercetări, autorul o definește începînd prin a exclud[...] unele prejudecăți deseori întîlnite în materie. Astfel, nou[...] concepție asupra predării disciplinelor artistice :

1. Nu consideră că obiectivele principale ale acestei [...]predări ar consta în a-i învăța pe copii să observe cu exac[...]tit[...] obiectele exterioare, nici în a le dezvolta capacitatea [...] observație, clasificare și memorizare. Realizarea unor [...] obiective cade — după părerea autorului — în sarcina [...]profesorilor de științele naturii. Este adevărat că este nece[...]sară și predarea unui anumit tip de desen, cu ajutorul căruia [...] se poată consemna observațiile științifice, așa cum în [...] scop este necesară predarea anumitor tipuri de expri[...]mare scrisă sau de calcul ; dar — după părerea autorului — [...] activitate nu trebuie să intervină la copii de vîrstă [...] mică, ci de-abia la cei de peste 10 ani.

2. Ea nu urmărește să formeze artiști în școala de cul[...]tură generală, procesul pregătirii acestora necesitînd un învă[...]țămînt specializat, desfășurat în instituții special create pentru [...]realizarea acestui obiectiv. Așa cum copiii sînt învățați în [...] să se exprime oral și în scris, fără să se aștepte de la [...] să devină oratori și scriitori, nu trebuie să se creadă nici [...], predîndu-se disciplinele artistice, vor ajunge neapărat ar[...]tiști profesioniști.

Ceea ce se urmărește prin toate aceste activități este de a-i [...] pe copii cu anumite mijloace speciale de expresie. [...]netele, cuvintele, liniile, culorile, gesturile — toate con[...]stituie „materii prime“ prin care copilul învață să comunice [...] lumea exterioară ; în enormul efort de a se face înțeles, [...] folosește tot ce-i vine la îndemînă. Părinții și educatorii [...] își precupețesc nici ei eforturile de a-l înțelege, dar de [...] aceste eforturi se concentrează numai asupra semne[...]lor verbale ale copilului. Dar acesta dispune și de un lim[...]baj al liniilor și al culorii, al semnelor, simbolurilor și re[...]prezentărilor grafice, cu ajutorul cărora el poate exprima [...]emoții, dorințe, percepții și gînduri pentru care îi lipsesc de[...] cuvintele. Prea arareori însă această activitate este [...] de profesor și cu atît mai mult de părinți, ceea [...] duce la atrofierea ei, copilul devenind „mut din punct de [...] vizual“.

Dacă, dimpotrivă, copilul este stimulat să-și perfecționeze [...]mijloacele de comunicare vizuală, adică limbajul său de ima[...]gini, atunci i se creează o nouă direcție de dezvoltare. De [...], autorul consideră că unul din obiectivele principale [...] predării desenului trebuie să fie acela de a-i transmite

copilului încrederea și priceperea necesare pentru dezvolt continuă a acestui nou — dar cît se poate de natural — de exprimare sau, altfel spus, de a face din limbajul bolurilor o deprindere antrenată, întocmai ca deprinde semnelor fonetice, de a acorda aceeași importanță „alfab lui pictografic“ cîtă se acordă literelor.

Al doilea obiectiv ar consta în a-l încuraja pe copil s dezvăluie personalitatea. Pentru educator, desenul trebuie devină o fereastră deschisă către personalitatea copilului chiar mai mult, căci pe măsură ce se pot stabili relații în tot mai multe desene din creația infantilă, se acumule mereu mai multe cunoștințe despre copii în general, des caracteristicile și dezvoltarea lor intelectuală. În sfîrșit, adună astfel și un prețios material despre activitatea es tică, despre locul artei în viața și evoluția omenirii, într producțiile copiilor reprezintă acele înclinații instinctive s artă, specifice naturii umane.

Experimente de aplicare a acestei noi concepții asu predării disciplinelor artistice — concepție pe care autorul denumește „metoda estetică“ de educație — au avut l printre altele, în diverse școli din Anglia, din diferite strat ale societății engleze, dovedind fără posibilitate de îndoia că facultățile estetice sînt prezente la fiecare copil, ca adevărat „drept din naștere“, și că ele pot apărea și se dezvolta pînă la un anumit nivel în cele mai neasemăn toare medii. Desigur, pe măsură ce copilul crește și perce țiile sale se alimentează mai mult sau mai puțin conștie din mediul extern, acest mediu începe să se reflecte și subiectul creațiilor sale, în timp ce stilul se poate dezvolta i dependent de conținut.

Autorul recunoaște că recomandarea unei anumite m tode de predare universal valabile, care să corespundă ace tei noi concepții, este un lucru extrem de dificil și poa chiar inoportun. Din observarea unui mare număr de clase arată el — se dovedește că rezultatele slabe în predarea disc plinelor artistice sînt date de metodele prea rigide și delib rate, de impunerea din afară a unei discipline artistice s vere. Dimpotrivă, rezultatele bune se obțin prin folosire unor metode discrete, care se manifestă prin simple indicați și sugestii și în cadrul cărora disciplina artistică se naști din activitatea însăși, ca o concentrare asupra unor unelt

materiale, ca o atenție specială acordată unor lucrări con- ... Profesorul eficient este pentru copii un fel de coleg ... vîrstnic, mai stăpîn pe tehnicile expresiei artistice, mai ... știent de obiectivele urmărite și de mijloacele de folosit, ... îi urmărește cu înțelegere și-i ajută să-și cîștige încre- ... în ei înșiși. Numai teama este aceea care îi împiedică ... copii să se manifeste ca niște adevărați artiști, teama că ... lor de închipuiri poate părea ridicolă adulților, teama ... semnele și simbolurile lor nu vor părea potrivite. Alun- ... teama, profesorul eliberează toate tendințele dezvoltării ... maturizării afective ale elevilor.

Dar această eliberare de teamă nu este suficientă prin ... însăși. Odată descătușat de reticențele care îl inhibă, co- ... trebuie introdus, tot prin înțelegere și simpatie, într-o ... a cooperării, trebuie să i se creeze conștiința relațiilor ... mâni, cu ajutorul cărora se va integra în societatea adulților. ... fiind obiectivul general al educației, singurele metode ... îl promovează sînt cele care stimulează creativitatea, ... prin definiție, creația înseamnă comunicare, iar comu- ... înseamnă relația socială. Astăzi arta nu mai constituie ... relație socială privilegiată specifică unei clase sau pături ... restrînse și de aceea ea trebuie să pătrundă în viața ... indivizilor încă din faza formării lor, ca un limbaj al ... și culorii și, respectiv, al ritmului și sunetelor.

În sfîrșit — în afară de eliberarea de teamă și de inte- ... socială —, predarea disciplinelor artistice urmărește ... însușirea de către copil a unei discipline naturale. E vorba ... primul rînd de disciplina pe care o impun instrumentele ... materialul folosit : copilul descoperă că, pentru a se exprima ... ele, gesturile sale trebuie să urmeze anumite reguli. Dar ... al doilea rînd și într-un sens mai profund, autorul se ... referă la acea disciplină care se naște din tendința instinctivă ... spre formă, inerentă atît procesului de percepție, cît și proce- ... sului complementar de expresie. Prezentă la omul primitiv, ... această tendință se manifestă și la copil, scopul educației ar- ... tistice constînd în dezvoltarea ei, iar nu în impunerea unei ... discipline străine copilului și, poate, vătămătoare maturizării ... lui. Nesocotirea tendinței naturale spre formă, înăbușirea ei ... prin aplicarea unor scheme dinafară, adeseori se soldează cu ... traumatizarea copilului și, invers, practicarea unei arte crea- ... toare, neconstrînse, s-a dovedit de multe ori o metodă tera-

peutică eficace în recuperarea unor copii care, dintr-o p
cină sau alta, își pierduseră echilibrul interior.

Educația artistică își aduce astfel o importantă cont
buție la formarea unei personalități armonioase, și anu
tocmai în dezvoltarea acelor laturi ale acesteia care er
ignorate în școala tradițională, cu preocuparea ei excesi
pentru intelect : dezvoltarea emoțională și integrarea socia
a copilului. Arta este deci, pentru învățămîntul de cultu
generală, un mijloc, nu un scop și în cadrul acestui învăț
mînt trebuie să se vorbească mai degrabă de educația pr
artă decît de educația pentru artă.

S.

ANTONI RUGIU, ANTONIO : *L'esperienza estetica nell'adolescenza**) *(Experiența estetică la vîrsta adolescenței).* In : I problemi della pedagogia, Roma, 1969, nr. 4, p. 708—724.

P. I 1323

Premisa de la care pornește autorul articolului de față este aceea că atît experiența estetică a tineretului școlar, cît și adolescența în sine sînt probleme pe care cercetarea pedagogică le-a explorat prea puțin pînă azi. Atenția cercetărilor — fie că era vorba de aspectul psihologic, fie că era vorba de aspectul sociologic, politic sau didactic — s-a îndreptat, de preferință, spre problemele legate de vîrsta copilăriei ignorînd oarecum pe cele ale adolescenței și tineretului.

În ultimul timp, mișcările de tineret școlar și universitar din unele țări apusene au determinat o lărgire a cîmpului de cercetare, astfel că astăzi studiile asupra vîrstei adolescenței cunosc o fază de proliferare. Odată cu interesul opiniei publice, preocupările cercetătorilor se îndreaptă tot mai mult asupra adolescenței și asupra problemelor pe care ea le pune vieții familiale și sociale și, negreșit, vieții școlare și universitare. S-a recunoscut că această vîrstă, considerată prin tradiție critică dar amorfă, fază de tranziție de la copilărie la maturitate, impune analize și interpretări specifice.

Autorul găsește că situația din trecut era motivată de condițiile istorice. Revoluția industrială impunea folosirea unor cadre temeinic calificate, ceea ce presupunea, bineînțeles, eliminarea analfabetismului și deci acordarea unei atenții spe-

*)Comunicare prezentată la Conferința de la Ferrara (25—27 aprilie 1969), în cadrul temei „Educația artistică și reforma școlii" (*N. Red.*).

ciale școlii elementare, concepută ca școală generală, p
lară. Această concepție care acorda prioritate unei edu
timpurii minime nu s-a schimbat în mod esențial nici pîn
ziua de azi. În aceste condiții era normal ca efortul edu
să se reducă la învățarea scris-cititului și a socotitului
neglijarea activității artistice. Arta în genere era privit
factor ornamental, ca mijloc de evadare. Dominant era p
cipiul că învățămîntul, prin conținut și metode, constitu
formulă de gimnastică intelectuală și de formare mora

O altă cauză de ignorare a aspectelor estetice în
cație o constituie — după părerea autorului — tradiția
face ca, de la Platon încoace, școala să fie guvernată de p
cipiul priorității acordate conținutului lingvistico-literar
cursul secolelor, limba și-a consolidat tot mai mult poziți
instrument educativ privilegiat, de limbaj didactic exclu
În vreme ce artele neliterare erau plasate oarecum în a
conținutului învățămîntului, arta poetică, literatura erau
vite ca valori supreme. În școala italiană — susține a
rul — indiferent de preocupările științifice și tehnice, po
și literatura sînt în parte privite și astăzi din aceeași p
spectivă.

Începînd încă din secolul trecut, în vreme ce pe p
școlar acest decalaj se menținea aproape neschimbat, pe p
social și cultural s-au impus în măsură tot mai mare l
bajele neîntemeiate pe exprimarea verbală, orală sau scr
Curentele de avangardă culturală — scrie autorul — se c
stituiau tot mai mult din elemente provenite din lumea art
în genere, și nu din elemente provenite din literat
Răspîndirea cinematografului, a radioului și în cele din ur
a televiziunii a dat lovitura de grație autorității pînă atu
indiscutabile a limbajului verbal. Școala a asistat neînț
gătoare sau chiar ostilă la această profundă transformare,
și cum în lumea de azi, ca să nu mai vorbim de cea
mîine, modelul de om „educat" s-ar mai putea identifica
acela de persoană expertă într-o unică formă de limbaj
exprimare și creație, oricît de importantă ar fi ea.

La sfîrșitul secolului trecut, unii pionieri ai pedago
noi au inițiat un curent de valorificare a potențialului f
mativ pe care îl prezintă educația artistică, privit totuși n
mai din punct de vedere al exercițiului grafic și numai
vîrsta primilor ani de școală. Ulterior curentul a luat o

mare amploare, printre promotorii lui italieni numă-
... G. Lombardo-Redice și M. Montessori.

Psihologii și-au dat și ei seama de importanța desenului
... privind, negreșit, din alt unghi, aplicațiile lui, adică
... produsele grafice infantile ca probe sau mărturii
... unor aspecte ale personalității în dezvoltare a co-
... La început, psihologia a contribuit numai la valorifi-
... tradițională a produsului artistic și abia mai tîrziu, și
... prin psihanaliști, ea a început să se intereseze și de
... de creație sau de rădăcinile lui psihologice. Totuși,
... psihanaliștii nu s-au preocupat decît să reconstituie din
... produs niște procese prezumate, iar nu să urmăreas-
... procesele efective de creație în curs de desfășurare la
...

Autorul susține că nu încearcă, prin aceasta, să nege
... importantă a psihologiei contemporane la dezvol-
... științei educației în general și a așa-zisei educații este-
... în special. Termenul de educație estetică ar fi, de altfel,
... termen echivoc, deoarece definește atît o îndoielnică și
... interesantă formare a gustului artistic, cît și perspec-
... unei educații „prin" artă, precum și perspectivele folo-
... experienței estetice pentru dezvoltarea sensibilității și
... unor relații complexe cu realitatea. De altfel, nici nu intră
... atribuțiile psihologiei — cum nu intră nici în atribuțiile
... științe care studiază comportamentul — de a identi-
... și de a valorifica procesele, în chiar momentul producerii
... pentru a le îndruma și a le insera într-o tendință forma-
... optimă.

Psihologia și disciplinele înrudite pot impulsiona și pot
... direcții noi cercetării pedagogice, așa cum în largă măsură
... făcut-o în trecutul apropiat, dar nu trebuie să li se pretin-
... să se confunde cu o axiologie și o metodologie de care
... străine și care țin sau trebuie să țină de cercetarea pedago-
... Astfel, instruirea programată constituie un exemplu de
... în care intervenția în procesul de învățare s-a produs
... urmare a unor indicații de ordin psihologic. Teoria in-
... programate sau a autoinstruirii a pus în lumină o
... deosebit de importantă, și anume că este de pre-
... să se intervină în procesul de învățare cu scopul de
... orienta, verifica și aprecia chiar în timpul desfășurării
..., și nu, conform unei practici seculare, să se aștepte re-

zultatele învățării, pentru ca, prin ele, să se aprecieze c tățile metodei de lucru aplicate sau valoarea elevului. Tot adoptarea ca atare a metodelor programate în procesul formare artistică ar stîrni o vie și justificată confuzie, mare încă decît aceea provocată de aplicarea procedeelor autoinstruire folosite pentru însușirea unor cunoștințe și d prinderi care nu sînt de tip lingvistic sau tehnic.

Atenția deosebită pe care psihologia și cercetarea pe gogică au acordat-o desenului infantil a contribuit indir la înlăturarea celor mai apăsătoare tabu-uri care grevau tivitatea artistică în faza formativă și a prejudecăților c făceau ca lucrările copiilor să fie apreciate prin form „frumos-urît", aplicată cu mai multă indulgență, dar d criterii identice cu cele folosite în ceea ce privește lucră adulților. De altfel, originea acestor prejudecăți nu treb căutată neapărat în pedagogie sau în școală. Este vorba, realitate, de un model cultural conform căruia nu exi artă acolo unde nu există exprimare estetică și nu există e primare estetică acolo unde nu există viziunea frumosul Formula a fost acceptată și difuzată cu multă autorita chiar de Benedetto Croce. Aprecierea producției artisti după criterii educative, chiar dacă nu este acceptată sau chi dacă este ignorată de estetica oficială (în afara cîtorva exce ții, printre care se numără și Herbert Read), a adus la dem tizarea ecuației : produs artistic al copilului = „produs frumo și deci la contestarea tendinței de a confunda terminologia p care adulții o aplică acestei activități cu intențiile și conștiin reală pe care se presupune că le-ar avea tinerii subie care o desfășoară.

Multe prejudecăți estetice asemănătoare mai stăruie în nu numai în opinia părinților, dar și în atitudinea profeso lor. Aceste prejudecăți ar trebui să dispară însă pe plan ed cativ, așa cum au dispărut pe plan cultural datorită ieși din uz a ecuației idealiste : artă = frumos. Este o proble care privește mai curînd formarea profesorilor și asup căreia autorul își propune să revină în cuprinsul articolulu

Dacă se acceptă ideea că din punct de vedere educati nu interesează calitatea produsului, ci calitatea formativă procesului experimental, se impune o deplasare a atenției d la produsul „artistic" al copilului sau al adolescentului l dinamismul interior care constituie experiența „estetică"

...ilor supuși procesului de formare în diferite situații și ... diferite niveluri de vîrstă. Ulterior se va găsi poate și un ... special care să fie aplicat acestor fenomene eliminîn- ... astfel necesitatea de a se apela la limbajul folosit pen- ... aprecierea artei adulților.

Fără o cunoaștere mai bună, fie ea și generală, a dina- ...ii și a funcțiilor de relație pe care se întemeiază expe- ...ența estetică este greu să se identifice cîmpul de influență, ...odelele de comportament, direcțiile de orientare și condi- ...ile stimulatoare care dau experienței o eficiență educativă ...porită.

O altă problemă nerezolvată este aceea a vîrstei celei ... potrivite pentru experiența estetică. În cursul primei și a celei de-a doua copilării, adică aproximativ la vîrsta cores- ...punzătoare grădiniței și școlii elementare, desenul și celelalte activități artistice de bază sînt privite ca utile și chiar indis- ...pensabile pentru formarea copilului. Odată terminată școala elementară — scrie autorul —, s-ar părea că se declanșează pe neașteptate un mecanism, adesea cu efect traumatizant pentru copil : tînărul subiect, care în primele zile ale verii a absolvit o școală unde era tratat ca o ființă formată numai din „sentiment și fantezie", se trezește, în primele zile de toamnă, în clasa întîi a școlii medii *), care îl privește din ...ul locului ca pe o ființă pur cerebrală. Exprimarea artis- ...că, folosită cu cîteva luni în urmă ca mijloc principal de formare a personalității, trece brusc pe al treilea plan și chiar și așa ea este redusă numai la desen. În felul acesta, elevii și familiile lor sînt îndemnați să o considere ca pe o activitate inutilă, lipsită de perspective.

De fapt, chiar dacă criticile aduse școlii medii unice sînt îndreptățite, trebuie să se recunoască totuși că ea a făcut un pas important înainte atunci cînd a introdus educația artistică printre materiile de învățămînt obligatorii, cu toate că a a- ...cordat educației muzicale o poziție periferică și a ignorat multiplele și însemnatele activități estetice și paraestetice care

*) Școala medie unică (cl. VI—VIII) reprezintă în Italia un grad intermediar de învățămînt, între școala elementară (cl. I—V) și liceu sau școlile secundare echivalente liceului (institute pedagogice, școli și institute tehnice) *(N. Red.)*.

şi-ar găsi astăzi un loc foarte potrivit în şcoala obligato
Nu se poate trece cu vederea faptul că înainte de 1962, în v
chea şcoală medie şi în şcolile tehnice şi profesionale, lipsc
cu totul experienţele artistice ; ele existau, negreşit, în şcol
artistice inferioare, dar grevate de neîmpliniri serioase.

Justificarea psiho-pedagogică a poziţiei conservatoare e
simplă : şcoala medie trebuie să rămînă în sfera învăţăm
tului secundar, chiar dacă a intrat oarecum silit în raza
vățămîntului obligatoriu ; învăţămîntul secundar ar însem
potrivit acestei concepţii, permanentizarea predării de dis
pline diferite, cu profesori diferiţi, fără o perspectivă de a
samblu, şi păstrarea multisecularei ierarhii a materiilor,
cadrul căreia disciplinele lingvistice, cu caracter prioritar, s
urmate de cele istorico-geografice, apoi de cele ştiinţifice
în sfîrşit de cele tehnice şi artistice, care stau totuşi înaint
educaţiei fizice. Faptul că în acest tip de şcoală s-au introd
unele discipline, care înainte, nu din întîmplare, erau ţinu
în afara repertoriului didactic, pare o concesie excepţiona

Justificarea poziţiei semiinovatoare este mai subtilă.
mod obişnuit, reprezentanţii ei se referă la Piaget, invoci
o răspîndită şi confortabilă versiune a tezelor psihologul
elveţian, şi anume că după vîrsta de aproximativ doisprez
ani gîndirea nu mai are nevoie de un suport operaţional,
se poate mişca liberă în direcţia ipotetico-deductivă şi fo
mală. Generalizarea acestei teze a dus, în mod paradoxal,
concepţia că orice tip de învăţămînt destinat elevilor care
depăşit vîrsta de unsprezece-doisprezece ani poate fi stru
turat în mod preponderent pe activitatea de ordonare intele
tuală şi trebuie să considere ca periferice sau chiar dăunătoa
activităţile „operaţionale“ artistice, tehnice, sociale şi fizic
Domeniul perceptivităţii, al imaginaţiei şi al activităţ
estetice (folosind termenul „estetic“ în accepţiunea sa orig
nară, ca exerciţiu al sensibilităţii creatoare şi recreatoare,
sens larg) nu numai că este lăsat să se dezvolte singur, d
este şi supus unei operaţii de îngustare. Chiar acceptînd ip
teza lui Piaget, rămîne de dovedit dacă ea trebuie să fie inter
pretată ca prescripţie pedagogică ; cu alte cuvinte, chiar dac
este adevărat că gîndirea preadolescentului şi, mai mult înc
aceea a adolescentului se încadrează în mai mare măsură
gîndirea aşa-zis abstractă, ar fi cu totul arbitrar să se cons
dere că această tendinţă trebuie susţinută nu numai cu pr

dar şi în detrimentul altor aspecte care nu sînt cu-
în definirea gîndirii formale. Probabil că, aşa cum s-a
în presupunerea că copilul de vîrstă mică este artist
natură şi înzestrat în primul rînd cu fantezie, tot aşa
stăruit prea mult asupra figurii preadolescentului care
şi clasifică, cu excluderea altora dintre caracte-
sale. Rezultatele posibile ale unei asemenea educaţii
amintesc autorului de o definiţie a lui Chesterton, care
că alienat mintal nu ar fi omul lipsit de raţiune, ci
care ar fi lipsit de orice altceva în afară de raţiune. În
în articol se arată că sistemul educativ în genere
subsistemul şcolar italian în special au acordat — de la o
vîrstă înainte — atît de puţină atenţie la tot ceea ce
raţionament şi memorizare pentru a compensa, pro-
astfel prea multa fantezie şi libertate operaţională, per-
pînă la această vîrstă. De aci trecerea bruscă de la un
la altul. Tot aici şi-ar avea originea şi sistemul care
început ignorează potenţialul intelectual al copilului mic
acest potenţial, chiar prin prisma concepţiilor şi meto-
mai vechi, se manifestă în mod mai vădit în prima
în a doua copilărie), iar mai tîrziu se inspiră de la o
de valori contrarie şi ignorează potenţialul perceptiv,
şi de reprezentări al adolescentului, cu riscul de a
la pierderea lui definitivă.

În felul acesta, un proces educativ care îşi propunea să
personalităţi armonic dezvoltate, înzestrate mai pre-
de orice cu „spirit critic“ faţă de multiplele aspecte ale
eşuează într-un sistem care formează, în cel mai
caz, personalităţi profund dezechilibrate şi unilateral do-
un sistem care creează, în loc să le combată radical,
nevrotice precoce şi înăbuşă forţele active ale per-
expunînd şi mai mult pe tinerii de mîine puterii
sugestie exercitată de structurile de producţie şi de con-
din cauză că la timpul potrivit aceşti tineri nu şi-au
dezvolta capacitatea de control, capacitate creatoare şi
creatoare în cîmpul imaginaţiei şi al emotivităţii.

În ultimii ani, psihologii şi cercetătorii din domeniul pe-
dagogiei au acordat întietate valorii formative a creativităţii.
vechile stereotipuri educative şi instructive, aceşti
cercetători pun ca obiectiv principal al procesului de învăţă-
mînt dezvoltarea gîndirii „divergente“, calitatea de a des-

chide căi noi și de a produce rezultate neașteptate procedee noi. Fără îndoială că e vorba de un punct de ve actual, în stare să zguduie din temelii sistemul educati vigoare, mai mult decît au fost în măsură să o facă, și nu din vina lor, educatorii și cercetătorii din ultima sut ani. Dar cerințele producției au pus pe primul plan crite tehnice, care impunîndu-se cu o autoritate considerabil fiind legate de numele unor personalități de seamă, au pătat o funcție preponderentă și în ceea ce privește educ Acesta este unul din motivele pentru care componenta e tică a creativității a fost pînă azi neglijată în folosul c ponentei științifice și tehnice.

Citînd pe Egle Becchi, autorul susține că problema nezei conduitei creatoare nu a fost discutată sub toate asp tele nici în ultimii ani, tot așa cum s-a trecut cu vedere aspectul genetic și evolutiv al creativității. În felul acest rămas necercetată problema variațiilor succesive pe car suferă motivația creației estetice (și chiar a re-creației, în leasă ca reelaborare de tip creator și nu ca receptare pa a produsului artistic) și prin urmare problema opțiunii în diferitele procedee educative în raport cu situațiile conc și cu vîrsta sau personalitatea subiecților ; problema ind dualizării unei „didactici" estetice este condiționată de cl ficarea unor chestiuni de fond, care nu și-au găsit încă r puns satisfăcător.

Prin urmare, încercările, deocamdată experimentale, d dezvolta creativitatea artistică sînt timide și cam rudim tare ; în afara unor cazuri izolate, este probabil că lips voința și încrederea, necesare pentru rezolvarea acestei p bleme, supraviețuind, în schimb, sub o formă modernă, vec prejudecăți împotriva artei, văzută ca instrument de form utilizabil în toate cazurile și la orice vîrstă. S-ar părea ultimă instanță că supraviețuiește principiul după care, d experiența artistică ar constitui un bun instrument în educa copiilor mici, ea trebuie simțitor modificată în educația p adolescenților, și, în sfîrșit, trebuie înlăturată din arsenal mijloacelor de formare a adolescenților și tinerilor. În școl frecventate de adolescenți, cel puțin în unele din ele (lice de cultură generală și institutele pedagogice), în afară c cîteva îndrumări cu privire la arta figurativă, educația arti tică este tratată numai formal, ca învățămînt al istoriei art

... sau alternat cu desenul. Poate în temeiul aceleiași or... de prioritate de care s-a vorbit la început, lipsește o dis... ca istoria muzicii (în institutele pedagogice se predau ... noțiuni livrești, care, ca atare, nu pot juca nici un rol ...tiv sau de formare a atitudinii critice și nici un rol ... stimul al creativității) sau ca istoria spectacolului, a tea...ului sau a cinematografului, așa cum lipsește orice aluzie ... mijloacele de comunicare de masă și la natura specială a ...ticii" lor sociale. În afara liceelor de cultură generală ... liceelor pedagogice, arta nu este prezentă nici măcar prin ...ia artelor, așa cum este ea interpretată prin tradiție.

S-a menționat aici istoria spectacolului, a muzicii, a ci...tografului etc. pentru a se face dovada spiritului res...tiv cu care conținuturile artistice sînt întîmpinate astăzi ... învățămîntul pentru adolescenți și, negreșit, nu pentru a ... propune introducerea lor, destul de puțin probabilă, în ... învățămînt, așa cum cer unii exponenți ai acelor disci...ne de studiu și ai acelor arte care sînt nedreptățite în ...grama școlară. La urma urmelor, chiar unii specialiști ce... în istoria artelor prevăd dispariția acesteia ca materie de ...vățămînt sau ca disciplină în sine, dacă nu se va trece la ...dificarea radicală a abordării și funcției sale în procesul ...ucativ.

Lipsa de activități estetice în școală, după vîrsta de pa...sprezece ani, determină și lipsa unor asemenea activități ... nivel universitar, în facultățile care pregătesc profesorii ... istoria artei socotiți, pe drept sau pe nedrept, ca mai bine ...lificați din punct de vedere cultural ; provenind de obicei ... secțiile literare ale facultăților de filologie sau de peda...gie, baza pregătirii lor specifice este aproape întotdeauna ...erar-istorică. Este inutil să se mai arate că nimeni nu a ...ceput o programă de studii care să ofere profesorilor din ...eastă specialitate o pregătire pedagogică și didactică. În ... inevitabil, prin urmare, ei au tendința de a privi arta ... un complex gata ordonat de perioade și opere ce trebuie ...vățate după o schemă ierarhizată, pe care elevii sînt obli...ți s-o accepte așa cum este. Arta devine astfel o materie ... învățămînt ca toate celelalte, concepută ca o serie de cu...noștințe pseudoistorice, care trebuie să fie învățate ca atare, ... nu ca o experiență culturală ce trebuie întreprinsă în mod ...ber și creator.

Care ar putea fi, în afară de însușirea unor cunoșt
rezultatele unui învățămînt ca acela ce se oferă astăzi
lescenților? Formarea gustului estetic și a unei relative
cități critice, răspund autorii programelor pentru liceu.
învățarea unor noțiuni presupuse ca avînd un caracter
structural nu poate fi confundată cu dezvoltarea capac
critice reale a celui care învață. Dacă noțiunile „critice“
transmise gata sistematizate, ele îndeplinesc aceeași fu
ca și noțiunile preconstituite. Asemenea noțiuni au avut
un caracter critic pentru cel care le-a născocit, dar nu-l
au pentru cel care și le însușește, cu voie sau fără voie.

S-ar părea deci că atitudinea critică față de o operă
recare este cu atît mai cuprinzătoare și mai flexibilă cu
derivă mai direct din trăirea unei experiențe de același
cu cea care a produs opera în discuție. Aceasta nu însea
că trebuie să se substituie actualei „analize estetice“ o
liză tehnică, care n-ar putea avea decît un caracter dilet
ci dimpotrivă că este necesar să se stabilească o afini
între experiența recentă a celui care săvîrșește actul c
și experiența anterioară a celui care a creat opera su
actului critic. În caz contrar, riscul de a aplica operei de
scheme de apreciere sau de interpretare literară sau pseu
tehnică devine aproape de neînlăturat.

Autorul avertizează că prin aceasta nu susține nici
departe opinia că numai pictorul poate aprecia pictura,
numai muzicianul poate aprecia muzica, poetul, poezia și
mai departe. Capacitatea de a „critica“ nu este în raport
rect cu capacitatea specifică profesională a celui care să
șește actul critic. Se formulează numai ipoteza că posibilita
cuiva de a aprecia sau de a „înțelege“ creația artistică din
de canoanele formale poate fi totuși într-o anumită corel
cu capacitatea lui de a crea opere analoage, prin interme
unor procese care prezintă afinități structurale reciproce
procesele de creație.

Din aceste ultime considerații, s-ar putea deduce că p
fesorul care predă o disciplină artistică — istoria sau o a
mită ramură a artei —, cel puțin în școlile de cultură gene
n-ar trebui și chiar ar fi contraindicat să aibă o formație
tistică în sens strict sau să fi fost el însuși artist. Auto
citează în acest sens opinia lui Luigi Volpicelli, care, refer
du-se mai ales la profesorii de la clasele mici, susține că

... profesorul să aibă sensibilitate și cultură artis-
... aibă numai o pregătire de specialitate într-o ra-
... de artă oarecare. Deși această teză, ca oricare alta, are
... său, autorul este înclinat să o accepte, dar numai
... ca prin „profesor cu sensibilitate și cultură artis-
... se înțeleagă o persoană care, din experiența sa este-
... din aceea cu caracter educativ, și-a interiorizat
... niște semnificații și conexiuni decît o capacitate
... și reprezentare.

... foarte puțin probabil ca un profesor care în trecutul
... nu a trăit o experiență de creație artistică, fie ea
... mediocră sau proastă calitate, să poată orienta crea-
... ce-i sînt încredințați. Aceasta cu atît mai mult
... se constată întotdeauna la educatori o anumită tendință,
... explicabilă, de a transmite noilor generații conți-
... proprii lor experiențe. În aceeași măsură, este expli-
... profesorul care are o formație „profesională“ (asi-
... de institutele de artă, academiile de artă, conservatoare
... considere că rolul său este acela de a îndruma pe elevi
... „crearea“ unor opere în specialitatea sa, după canoane
... și tehnice pe care el însuși le predă. Autorul mărturi-
... că nu ar putea spune care din cele două tendințe pare
... vrednică de luat în seamă: prima, care condiționează
... elevului de regulile culturii artistice, sau a doua,
... urmărește a determina pe elev să producă după reguli
...

Oricum, ambele orientări par a se îndepărta în egală
... de scopul dezvoltării spiritului critic sau a creati-
...

În fond, profesorii de formație artistico-profesională au
... deficitară sub aspect cultural, în vreme ce profe-
... de formație universitară au o pregătire deficitară sub
... experienței artistice concrete.

Și unora și altora, poate, le lipsește capacitatea de a vedea
... pentru artă și în experiența estetică un instrument
... complexă a personalității, care trebuie că cons-
... pentru orice profesor, obiectivul principal. Rolul pro-
... în disciplinele artistice nu se identifică nici cu acela
... artist, profesionist sau amator, nici cu acela de critic sau
... într-un domeniu artistic oarecare. Dacă profesorul
... privit ca persoană care educă prin mijlocirea artei, este

clar că el trebuie să fie format în primul rînd ca educator abia în al doilea rînd ca persoană familiarizată cu proced de realizare artistică.

În concluzie, autorul subliniază faptul că pînă și pedago care acordă dezvoltării intelectuale un rol predominant adı că această dezvoltare trebuie să rodească pe terenul u perceptivități și al unei emotivități educate în mod corespu zător. Prejudecata pedagogiei preștiințifice, după care pre tirea dobîndită într-un domeniu de știință oarecare e suficientă pentru a permite celui care o deține să înfrunte succes orice fel de problemă și să se apere de condiționăr externe, a fost de mult înlăturată. În perioada actuală, fe menele artistice nu sînt deloc eliminate din viața adolesce tului : dimpotrivă, societatea de consum le-a accentuat puter prezența sub formă de produse sonore, grafice sau vizua Industria unor atare produse contează mult pe „explozia pe ceptivă“ a adolescenței și pe condiția conflictuală a aceste care o face vulnerabilă în mai mare măsură la sugesti externe.

Experiența estetică a tineretului se concentrează, excl siv sau aproape exclusiv, asupra consumului de produse de tinate masei adolescenților, asupra audierii transmisiunil radiofonice (folosind mai ales tranzistorul) și îndeosebi asup vizionării emisiunilor de televiziune. „Esteticul“ ocupă d un loc considerabil în viața tineretului, așa cum un loc in portant îl ocupă și experiența sportivă ; dar și una și cealal sînt experiențe de tipul celor pe care Cohén Séat le-a defi ca „trăire prin procură“, adică realizate printr-un proces identificare ; în termeni obișnuiți, ele ar fi experiențe de co sum intensificat și conduse de forțe externe. Autorul susți că acest fenomen nu ar fi în sine un rău. Răul ar putea pr veni din dezinteresul pe care pedagogia și școala îl manife în această privință, lăsînd problema la discreția unor influen și a unei tratări necorespunzătoare sau pretinzînd că o rezol prin intervenții negative sau ineficace. Răul constă în excl sivismul cultural, care face distincția între artele „majo și artele „minore“, răsfățîndu-le pe cele dintîi și ignorîndu- pe celelalte, și care consideră manifestările artistice ca pr ducții ale „frumosului“ sau ca expresii ale forței critice, nu mai simplu și mai pedagogic ca experiențe indispensabil individuale sau colective a căror valoare nu depinde de cal

... operei realizate și nici de finețea aprecierilor asupra ...relor create de altcineva.

Tinerii fac astăzi în mod precoce și chiar fără să-și dea ...ma multe experiențe personale interesante, dintre care ...le au un caracter estetic. Asemenea experiențe contribuie ...ar la îmbogățirea creatoare a atitudinii cu care ei în-...mpină problemele culturale și sociale. Lipsurile școlii în ...astă privință se constată numaidecît prin decalajul pro-...nd dintre cunoștințele pe care elevii le primesc în școală ...cunoștințele pe care și le însușesc sau le experimentează ...afara ei. Dacă educația nu izbutește să stabilească un mod ...ductiv de comunicare între aceste două sfere, atunci nu ...ate fi vorba de un proces de formare ; școala rămîne izolată ...adesea în conflict cu experiența cîștigată în timpul liber. ...că există un antagonism între muzica „beat“, între dansu-...le moderne (dansul, ca toate activitățile expresivo-motorii, ...re multă importanță pentru dezvoltarea adolescenților), pe ...o parte, și schemele muzicale învățate în școală, pe de altă ...arte, atunci înseamnă că se pierde o mare ocazie de a îmbo-...ăți și consolida „cultura“ tînărului printr-un aport estetic de ...are el nu va mai putea beneficia ulterior.

Este, prin urmare, timpul ca experiența estetică să fie considerată la fel de necesară pentru formarea adolescenților, ...um este pentru dezvoltarea copiilor de vîrstă mică. Vechile ...antagonisme dintre disciplinele științifice din învățămînt și ...le „ornamentale“ sau recreative, și care prin caracterul lor ...rivă în sfera artei, nu mai au nici o justificare. Negreșit, ...ebuie autorul, din această perspectivă totul rămîne de ana-...zat și de planificat cu grijă, începînd de la motivații și de ...procedeele adecvate diverselor situații educative, diverselor ...veluri sociale, de vîrstă etc. Totodată, fiindcă se vorbește ...espre reforma școlilor frecventate de adolescenți, va trebui ...ă se ia măsuri pentru transformarea sistemului actual de ...învățămînt din Italia, care face distincție între școlile de cul-...tură generală și școlile artistice, tot așa cum va trebui să se ...ia măsuri de înlăturare a condițiilor de inferioritate în care ...sînt puse acestea din urmă, acordîndu-li-se absolvenților ...dreptul de a intra în învățămîntul superior.

C. U.

Partea a II-a

PREDAREA ARTELOR PLASTICE

DAL PRATO, LEONARDO : *Disegno a penna (Desenul în peniță).* În : Scuola e didattica, Brescia, 1968, nr. 3, p. 251—252.

P. II 1813

Articolul se referă la una din activitățile artistice desfășurate în clasa a doua a școlii medii, și anume la înfățișarea prin desenul în peniță a personajelor specifice jocurilor și obiceiurilor din tradiția folclorică italiană a sărbătorilor de iarnă. Autorul susține că aceste tradiții trebuie exploatate pentru că ele stîrnesc emoții la copil, emoții pe care acesta încearcă să le transmită și altora, ceea ce îi provoacă și lui și celorlalți un sentiment de satisfacție. În general, asemenea satisfacții sînt resimțite mai din plin atunci cînd pot fi împărtășite altcuiva.

Pregătirea unui joc din tradițiile sărbătorilor de iarnă oferă posibilitatea de a antrena pe copil în numeroase lucrări, în executarea cărora fiecare își poate asuma sarcina ce-i convine.

Autorul consideră că este foarte nimerit ca lucrarea să fie pregătită printr-o serie de studii asupra înfățișării protagoniștilor. În acest scop, copiii sînt costumați în modul cuvenit. Nu sînt necesare, pentru aceasta, costume scumpe sau greu de găsit. O pălărie mototolită, o pelerină veche, șalul bunicii, o pereche de saboți vechi, o coroană de carton sînt suficiente pentru a transforma manechinul într-un cioban sau într-un rege. După ce manechinul a fost costumat, el este instalat în mijlocul camerei, pe cît posibil într-o poziție comodă (căci copiii care pozează obosesc foarte repede), iar colegii lui, așezați împrejur, încep să-l deseneze. Autorul susține că idea-

lul ar fi ca desenul să se facă în peniță (se potrivește orice f de peniță), *important fiind însă, în primul rînd, faptul ca el vii să nu aibă posibilitatea de a șterge ceea ce au desenat,* î trucît aceasta îi obligă să privească cu mai multă atenție. O o formă privită atent rămîne mai multă vreme întipărită memorie. Primele experiențe vor stîrni puțină decepție, da stăruind, se pot obține repede rezultate bune.

Negreșit, este important să se deseneze modelul în într gime, dar în unele cazuri copiii se pot limita la un detal care prezintă interes. Autorul recomandă ca ei să fie urmăr atent, pentru a se evita, printre altele, acele mîzgăleli pe ca ei le fac atunci cînd desenează cu penița și sînt lăsați fără su praveghere. Fiecare elev poate interpreta într-un mod oric de personal modelul, dar trebuie să se insiste ca înfățișar corpului omenesc să fie desenată cît mai corect. Acest exe cițiu se va dovedi foarte util atunci cînd elevii vor începe s modeleze statuete, oricare ar fi tehnica după care se va exe cuta lucrarea.

La tenicile de modelare tradiționale, autorul mai adaug două, care, scrie el, chiar dacă nu sînt potrivite pentru to elevii, pot duce în unele cazuri la rezultate excelente : sculp tura în ghips și modelarea din fire colorate.

Blocul de ghips se obține punînd pasta să facă priză într- cutie de carton avînd aproximativ dimensiunile statuetei c trebuie executată. Pentru ca materialul să fie mai moale ș deci mai ușor de lucrat, pasta turnată în cutie va fi mai sub țire și va fi lăsată să se usuce lîngă o sursă de căldură.

După ce ghipsul s-a întărit, blocul poate fi scos din cuti și pus în lucru. Instrumentul cel mai potrivit pentru sculpta este briceagul obișnuit pe care aproape toți băieții îl poart în buzunar. Anumite lucrări de finisaj se pot realiza cu aju torul dălții scobite pentru linogravură, care însă trebuie bin curățată și unsă cu ulei după întrebuințare, deoarece ghipsu favorizează rugina, ducînd la tocirea tăișului. Modelarea o dată încheiată, figurile pot fi lustruite în diferite moduri, dup destinația care li se dă. Autorul recomandă ca ele să fie ma întîi vopsite, folosind tehnica „a tempera“, și după aceea lă cuite. Pentru utilizarea lor în cadrul prezentării tradițiilor despre care s-a vorbit la început, se poate lua în considerar și spoirea lor cu bronz sau finisarea după procedeele cera- micii.

Cea de-a doua tehnică, modelarea cu fire colorate, este mult mai simplă și chiar distractivă. Rezultatele ei se deosebesc mult de formele tradiționale, de aceea și compoziția scenelor la care iau parte figurinele trebuie altfel concepută. Procedeul constă în modelarea unor fire de alamă îmbrăcate în material plastic de diferite culori și dimensiuni. Firele sînt cele folosite în instalațiile electrice. Lucrarea constă în răsucirea și înfășurarea firelor, pînă se obțin figurinele dorite. Întrucît în această activitate nu există procedee rigide, fiecare poate lucra cum crede ; numai inspirația și îndemînarea elevilor determină calitatea rezultatelor. Fiind vorba de sîrmă moale, ca se prelucrează manual, singurele scule necesare fiind o foarfecă sau un clește de tăiat sîrmă.

C. U.

DAL PRATO, LEONARDO : *Educazione artistica. Incontro con l'educazione artistica. — Illustrazione sull'autunno. — Il graffito su tavoletta gessata (Educația artistică. Întîlnire cu educația artistică. — Ilustrații pe teme de toamnă. — Desenul pe tăblița ghipsată).* În : Scuola e didattica, Brescia, 1968, nr. 1, p. 39—40, 66—67, 86—87.

P. II 1813

Începînd predarea educației artistice în clasa întîi a școlii medii, profesorul se găsește adesea în fața unor copii bine înzestrați pentru desen. Sarcina sa ar fi deci aceea de a păstra și eventual de a dezvolta pasiunea pentru exprimarea figurativă. Pentru aceasta el trebuie să cunoască bine copiii pe care îi are în clasă. În unele cazuri, profesorul poate întîlni elevi care au o adevărată aversiune pentru desen. Aceasta se datorește mai ales îndrumărilor greșite pe care ei le-au primit în școala elementară sau din partea părinților, care adesea au dorit să-i ajute dar nu aveau pregătirea necesară.

Autorul consideră că e bine să se înceapă cu lucrări care lasă copiilor cît mai multă libertate, întrucît în felul acesta profesorul își poate forma de la început o imagine clară asupra situației în clasa la care predă. Se poate recomanda o temă foarte cuprinzătoare, cum ar fi, de pildă, anotimpurile. Și mai bine încă poate fi să se indice chiar anotimpul în care începe anul școlar — toamna. Tema oferă multe posibilități de interpretare, de natură să satisfacă exigențele de exprimare ale oricărui temperament.

Unii elevi pot înfățișa toamna sub aspectul muncilor agricole, alegînd pentru a exprima acest aspect de pildă culesul, care reprezintă punctul culminant al anotimpului. Alții vor

alege în schimb reprezentarea unui peisaj în care se regăsește întreg specificul toamnei : pomi care se desfrunzesc, culori foarte intense și calde etc.

Există un mare număr de teme posibile, a căror înșirare nu este necesară, cu atît mai mult cu cît ele trebuie să fie alese și în raport cu mediul natural ambiant. Astfel, este evident că toamna la munte prezintă caracteristici complet diferite de cele pe care le are pe litoral.

În legătură cu tehnica reprezentării plastice, autorul este de părere că profesorul poate începe cu predarea acelor procedee pe care le consideră mai necesare, bineînțeles cu condiția de a evita problemele prea complexe. Deși pare mai simplu, poate nu e bine să se înceapă cu desenul în alb-negru, pentru că în general copiii nu sînt satisfăcuți de rezultatele pe care le obțin prin acest mijloc de exprimare. După ce s-a executat o lucrare plăcută, oricare ar fi ea, desfășurată mai ales cu scopul de a face munca mai atrăgătoare, se pot aborda și aspecte oarecum mai tehnice.

Desenul în creion, așa cum e practicat de copii, nu acordă, în general, o importanță suficientă liniei și cu atît mai puțin clarobscurului. Este necesar ca aceste elemente să fie bine explicate, să se arate cum se poate scoate în relief primul plan, desenîndu-se simplu, cu semne mai groase. De asemenea, trebuie să se explice de ce conturul obiectelor mai îndepărtate apare mai șters și mai nedefinit. Este util să se demonstreze elevilor modul în care se poate obține efectul de clarobscur prin tragerea unei singure linii, a cărei grosime variază, și prin înnegrirea cu linii paralele sau încrucișate a părților aflate în umbră.

Este bine ca elevii să învețe aceste amănunte de tehnică, pentru că în general ei nu au răbdare să traseze, de exemplu, o parte umbrită în linii obișnuite, și atunci, pentru a „umple" spațiul în grabă, fac pe hîrtie pete urîte, lipsite de valoare și semnificație.

Un element care produce adesea nedumeriri este acela al fondului. În mod obișnuit, copiii au tendința de a izola figurile și de a le plasa pe fondul alb al hîrtiei fără să simtă nevoia de a le armoniza cu cadrul. Uneori pot obține în felul acesta rezultate bune sub aspect decorativ, dar e bine ca ei să-și îndrepte interesul către forme mai complexe.

Alt mijloc de exprimare plastică foarte eficace şi cu care se pot obţine efecte decorative foarte frumoase îl constituie desenul în peniţă. În mod deosebit, peniţa se pretează la obţinerea aşa-zisului clarobscur al liniei. Într-adevăr, e de ajuns să se apese puţin pentru ca linia să se lăţească considerabil. În acest caz, totuşi este vorba mai mult de practică şi mai ales de sensibilitate decît de tehnică.

Folosirea tocului cu pastă, deşi nu face posibilă valorificarea liniei, lăţimea acesteia fiind totdeauna constantă, permite totuşi obţinerea unor efecte foarte frumoase, prin haşurări, în care tonul, mai întunecat sau mai şters, se realizează încrucişînd mai multe sau, respectiv, mai puţine linii. Există apoi în comerţ tocuri cu pastă de diferite culori, care, dacă sînt folosite adecvat, duc la realizarea unor discrete efecte cromatice.

Autorul recomandă în concluzie ca toate aceste cunoştinţe să fie predate treptat, pentru ca elevii să nu fie intimidaţi, să nu aibă impresia că a desena este „un lucru greu".

În articolul următor, autorul dă o serie de îndrumări didactice pentru lecţiile de desen predate la clasa a doua a şcolii medii, şi anume pentru lecţiile desfăşurate în prima lună a anului şcolar.

În clasa a doua — scrie el — profesorul trebuie să ţină seama de faptul că elevii săi au experimentat în anul precedent diferite forme de exprimare plastică, sarcina fiind aceea de a favoriza şi de a dezvolta înclinaţiile prezente la aproape fiecare din ei.

În primul trimestru se revine asupra uneia din aceste forme : reprezentarea liberă a diferitelor aspecte ale mediului înconjurător. Prima temă o poate constitui, de pildă, toamna sau un anumit aspect al ei. Chiar dacă o asemenea temă a mai fost utilizată în anii precedenţi, autorul consideră că ea îşi păstrează valoarea întrucît, evoluînd, elevii îşi schimbă şi modul de a percepe realitatea. El aminteşte, totodată, că toamna prezintă o adevărată explozie de culori care impresionează în mod deosebit ochii copiilor. Elevii trebuie să aibă libertatea de a alege mijlocul care li se pare cel mai apt pentru a înfăţişa anotimpul : prezentarea anumitor lucrări (agricole) executate potrivit caracteristicilor locale, unor peisaje cu culori specifice toamnei ; realizarea unor compoziţii cu elemente care caracterizează anotimpul (aceasta din urmă reprezintă o formă

care cere un grad de maturizare ce se întîlneşte rar la elevii din clasa a doua a şcolii medii). Ţinînd seama de natura temei, şi anume de faptul că una din caracteristicile cele mai pregnante ale toamnei este culoarea, în general este oportun a fi aplicată o tehnică specifică culorii, ceea ce nu exclude însă posibilitatea de a executa şi lucrări bune în alb şi negru. Pentru aceasta din urmă, copiii pot fi învăţaţi să folosească „scobitoarea" ; unealta o pregătesc ei singuri : un băţ de lemn cu diametrul de 5—10 milimetri, ascuţit la capete. Copiii vor fi sfătuiţi să ascută capetele în mod diferit : unul mai gros şi unul mai subţire. Este bine să li se arate şi proprietăţile pe care trebuie să le aibă lemnul, care, dacă este mai uscat şi mai dur, rezistă mai mult şi se poate ascuţi mai bine.

Ca material se poate folosi tuşul sau baiţul diluat cu apă. După ce s-a trasat desenul cu „scobitoarea" (nu e indicat să se facă mai întîi desenul în creion), se poate colora cu tuş sau cu baiţ, mult diluate, trăgîndu-se pete de umbră sau zone mai întunecate.

În continuare, autorul discută despre tehnica folosirii culorii, spre a găsi procedeul cel mai adecvat. El consideră că, dintre toate, pastelurile de ceară (ceracolor) sînt cele mai potrivite, întrucît cu ele se pot obţine culori foarte intense şi frapante. Prin procedeul suprapunerii şi al radierii culorilor se realizează efecte foarte sugestive pentru a reprezenta toamna, anotimp în care natura oferă o varietate coloristică infinită.

Odată trasat în mod sumar desenul cu creionul, se aşterne peste tot culoarea albă : se va observa imediat că, dacă hîrtia este netedă, lucrul merge mult mai uşor. Culoarea albă e bine să fie întinsă pe toată foaia, chiar acolo unde ulterior nu vor fi puse culori deschise, deoarece dacă prima culoare aşternută este cea albă, ea poate fi oricînd scoasă la suprafaţă prin radere. La obiecţia că, pentru obţinerea unor efecte de lumină, s-ar putea aşterne albul peste alte culori, autorul răspunde că prin inversarea ordinei straturilor de culoare rezultatele realizate nu sînt aceleaşi. Dacă albul este scos la suprafaţă prin radere el apare strălucitor, „luminos" ; dacă este suprapus altor culori, rămîne opac, mat, efect care poate fi exploatat dacă se urmăreşte să se înfăţişeze un obiect cu structură pulverulentă, dar cu siguranţă nu pentru a se obţine un efect de lumină.

Odată așternut fondul alb, se poate începe colorarea diferitelor elemente ale lucrării. Pentru fiecare dintre acestea se stabilește o gamă de culori armonizate între ele și apoi se începe colorarea așternîndu-se întîi culorile mai deschise și după aceea, treptat-treptat, culorile mai închise, fără a se uita măril și realizarea unor umbre sau a efectelor de lumină. După ce s-a terminat această fază, se începe finisarea, folosindu-se un instrument oarecare pentru a rade (o lamă, un briceag, o paletă de material plastic etc.). Se rade mai mult acolo unde se urmărește obținerea unei culori mai deschise sau regăsirea fondului alb. Dacă este nevoie, se poate apoi așterne din nou culoare, fie pentru a se realiza o varietate de nuanțe, fie pentru a se reface tonurile, acolo unde s-a ras prea mult culoarea.

În ultimul articol, autorul începe prin a arăta că în clasa a treia a școlii medii se încheie, odată cu acest ciclu de învățămînt, și prima fază de pregătire tehnică și estetică prevăzută în programă. Însuși numele pe care îl are disciplina în cauză — educația artistică — dovedește că în sfera sa nu intră numai desenul, ceea ce însă nu trebuie să-i determine pe profesori să cadă în greșeala de a face un curs de istoria artei. A-i educa pe copii pentru artă presupune a li se oferi mijloacele care să le permită atît exprimarea prin limbajul artei cît și înțelegerea acestui limbaj, cînd e folosit de alții.

Autorul recomandă ca cele două aspecte ale disciplinei, aspectul tehnic și cel estetic, să fie tratate separat, dar în așa fel încît ele să contribuie în egală măsură la formarea copilului.

În continuare, el ia în discuție latura tehnică, adică mijloacele de exprimare, pornind de la cel mai simplu dintre ele : exprimarea grafică. Experiența cîștigată de elevi în anii precedenți le-a dat oarecare siguranță în trasarea unui desen, astfel încît ei trebuie să fi cîștigat deprinderea de a reprezenta grafic ceea ce gîndesc. Pentru a perfecționa această deprindere, exercițiul cel mai util rămîne desenul după natură executat în peniță. Acesta, printre altele, oferă și avantajul de a dezvolta simțul observației, care, dacă nu e exercitat în mod constant, slăbește odată cu înaintarea în vîrstă. Orice subiect poate fi bun, scrie autorul : peisajele, naturile moarte, chipurile omenești etc. Pentru orientarea alegerii se va ține seama în mod deosebit de condițiile mediului : copilul va merge să

deseneze peisajul atunci cînd starea timpului o permite și cînd natura prezintă caracteristicile cele mai potrivite cu scopul propus. De exemplu, pentru un desen în peniță trebuie să se prefere un pom desfrunzit unuia îmbrăcat cu frunze.

Dacă desenul în peniță este un mijloc care convine în măsură mai mare sau mai mică oricui, deoarece, după părerea autorului, practic nu reprezintă dificultăți, există în schimb o tehnică nouă pe care o pot executa cu rezultate bune numai copiii cu o dotare adecvată. Este vorba de desenul pe tăblița ghipsată.

Acest fel de lucrare cere anumite pregătiri, care e bine să fie făcute în colectiv, pentru a evita o risipă inutilă de timp și de material. Se ia o tăbliță de material fibrolemnos*) și se rade cu glaspapir stratul de parafină care apără suprafața netedă împotriva umidității. După „degresarea" tăbliței, se așterne cu pensula un amestec cald de ghips cu clei de tîmplărie. Uscîndu-se, acest preparat se contractă puternic și tinde să denivelze tăblița. Pentru a preveni acest inconvenient, va trebui să se aștearnă un strat ușor și pe spatele ei. Tăblița trebuie lăsată să se usuce perfect (e bine să fie pregătită de pe o săptămînă pe alta), după care suprafața albă se acoperă cu o culoare închisă — tuș sau baiț subțiat cu apă. Această operație se poate executa cu o pensulă moale sau cu un pulverizator. Deși prin folosirea celor două mijloace nu se obțin aceleași rezultate, nu se poate totuși spune că unul e mai bun ca celălalt. Alegerea culorii este bineînțeles o chestiune de gust propriu, dar dacă nu intervin anumite cerințe speciale, atunci e bine să se recurgă la baiț, care este mult mai ieftin decît tușul.

Rezultatul final, scrie autorul, depinde de mîna executantului, care va adopta instrumentul cel mai potrivit în raport cu scopul pe care îl urmărește. Se poate astfel folosi un simplu stilet sau una din acele lanțete pe care le folosesc fotografii pentru retuș sau medicii pentru vaccinări. Lanțetele sînt cele mai indicate, chiar cei care au puțină experiență realizînd cu ele o infinitate de efecte. În acest scop se lucrează cu vîrful sau cu tăișul, cu observația că prin folosirea vîrfului se pot obține linii subțiri și precise, în vreme ce utilizarea tăișului este

---

*) Autorul se referă aici la un material special fabricat în localitatea Faé și denumit, de aceea, „faesite" *(N. Red.)*.

mai indicată atunci cînd se urmărește redarea unor suprafețe mai întinse, deschise la culoare sau prezentînd diverse nuanțe. Folosind vîrful în mod exclusiv se poate ajunge la efecte foarte asemănătoare cu cele obținute prin xilografie. Autorul arată că după lucrările de acest fel în tipografii se pot trage numeroase copii, aplicîndu-se procedeul zincografiei. După ce a atins un oarecare grad de îndemînare în această tehnică, elevul poate încerca să realizeze un obiect util, ca, de exemplu, o tavă de lemn, un panou pentru ușa unei mobile, o cutie de lemn etc. Autorul încheie arătînd că, în acest caz, pentru protejarea motivului decorativ, desenul trebuie acoperit cu un strat subțire de lac poliester.

C.U.

KARDAȘ, V. F. : *Metodika proverki i oțenki certejei (Metodica verificării și aprecierii desenului tehnic)*. În : Srednee spețialnoe obrazovanie, Moskva, 1968, nr. 2, p. 14—16.

P. I 769

Cursul de desen tehnic cuprinde o parte generală și una specială, prima consacrată unor probleme generale, cum ar fi aceea a construcțiilor geometrice pe suprafețe plane, a metodelor de reprezentare a formelor din spațiu, și a doua destinată studierii desenului tehnic sub aspect practic, profesional.

Prin predarea desenului geometric elevii trebuie să asimileze procedee corecte și raționale de folosire a instrumentelor de desen tehnic și să-și formeze deprinderi de executare îngrijită, lizibilă a construcțiilor geometrice și a indicațiilor pe care le cuprinde planșa. Toate acestea au, după cum se vede, în primul rînd un caracter practic, principiile teoretice urmînd a fi puse în valoare numai în măsura în care slujesc acestui caracter.

Drept consecință, în verificarea planșelor de desen geometric, profesorul va acorda o atenție deosebită preciziei, lizibilității și acurateței executării. Pentru ca verificarea să devină cu adevărat instructivă, autorul recomandă ca profesorul să facă observații scrise pe marginea planșei, observații formulate în așa fel încît să ajute pe elevi să-și dea seama de greșeli și să trezească în ei dorința de a executa lucrările cu atenție și seriozitate. Profesorul poate renunța la observații, dar în acest caz el trebuie să sublinieze, direct pe planșă, greșelile. Dacă acestea sînt de același gen, el va sublinia numai una din ele, rămînînd ca elevul să le găsească și să le corecteze singur pe celelalte.

Este util ca profesorul să deseneze pe marginea planș modelul după care elevul să-și corecteze anumite greșeli (d exemplu, desenul corect al unei săgeți, al unor cote de di metre etc.).

Observațiile făcute pe planșă nu vor fi șterse după core tarea lucrării de către elev, întrucît prezența lor ușurează c de-a doua verificare făcută de profesor, în cadrul căreia el v analiza amănunțit modul în care a fost corectată și refăcu planșa. Prin aceasta se contribuie la formarea deprinderii el vilor de a executa în mod conștiincios indicațiile date.

În cazul verificării unei planșe făcute din nou, profesor va cere ca planșa refăcută să fie predată împreună cu cea v che. Prin aceasta se poate exercita un control mai sigur și s activează în mai mare măsură atenția și interesul elevului.

Autorul consideră că nu este just procedeul de a corec sau sublinia toate greșelile și de a pune apoi nota, întruc în felul acesta profesorul identifică într-adevăr greșelile, da nu contribuie la instruirea elevului, la formarea deprinderil sale de muncă și nu favorizează activitatea de căutare și aut corectare a erorilor.

În cadrul studierii bazelor geometriei descriptive și desenului proiectiv, elevii trebuie să învețe cum să reprezin în plan formele din spațiu. Ei trebuie totodată să-și imagine aceste forme după datele planșei, adică trebuie să știe să cite scă planșa. Cu ocazia verificării planșelor cuprinzînd teme d geometrie descriptivă și de desen proiectiv, profesorul va cău să dezvolte la maximum capacitatea de reprezentare spațial a formelor și obiectelor desenate. Întrucît despre această ca pacitate a elevului profesorul află numai din discuțiile purta cu el, verificarea lucrărilor de desen proiectiv trebuie să s desfășoare doar în prezența acestuia. În caz contrar, nota v oglindi doar priceperea școlarului de a executa desene tehnic

Negreșit, asemenea verificări cer timp și ele se pot reali doar printr-o bună organizare a muncii. În acest sens, autoru recomandă ca temele practice pentru munca independentă î clasă să fie date pe grupe de elevi. În timpul lecției profeso rul cheamă elevii unul cîte unul pentru a le analiza lucrăril Dacă observă greșeli în planșe el pune elevului întrebăril adecvate. Astfel, corectarea erorilor se face pe loc. Da aceasta cere timp mai îndelungat, elevul își face corecturile l o masă separată. În cazul unor greșeli legate de anumite cu

noștințe pe care elevul ar fi trebuit să le posede temeinic mai de multă vreme, profesorul va atrage atenția asupra caracterului lor, iar elevul va fi obligat să le găsească singur pe planșă. Uneori profesorul va indica numai locul greșelilor, urmînd ca elevul să identifice singur caracterul lor, să le corecteze și să controleze dacă ele mai există și în alte locuri.

Modul cum este înțeleasă construirea desenului se verifică după sau concomitent cu corectarea tuturor greșelilor cu caracter grafic. Astfel, pe suprafața piesei se indică un punct pe care elevul trebuie să construiască, pe baza uneia din proiecțiile acestui punct, celelalte proiecții sau toate proiecțiile unei suprafețe. Autorul recomandă ca în asemenea cazuri să se folosească modele corespunzătoare sau cel puțin corpurile geometrice elementare cu ajutorul cărora poate fi explicată problema. În timpul corectării greșelilor și cu ocazia întrebărilor, elevii trebuie să aibă posibilitatea de a folosi toate mijloacele didactice : cărți, îndrumătoare etc.

Dacă elevul nu a putut să rezolve tema dată i se va acorda o notă nesatisfăcătoare chiar și în cazul cînd execuția grafică este foarte bună. Nota se trece în catalog, dar și pe planșă, și nu se corectează pînă cînd elevul nu va da răspunsuri din care să se poată deduce clar că este capabil să explice propriul său desen proiectiv.

În verificarea aspectului grafic al lucrărilor de desen proiectiv este foarte important ca fiecare pas din desfășurarea acestui proces să fie bine gîndit, ca toți elevii să fie antrenați într-o muncă utilă și ca orice posibilitate de fraudă să fie îndepărtată. Rezolvarea acestor probleme cere din partea profesorului o preocupare intensă, dar după oarecare practică, scrie autorul, truda acestuia este răsplătită din plin. Elevii se obișnuiesc cu asemenea verificări, învață să lucreze cu manualul, să folosească literatura informativă și își fac cu conștiinciozitate temele date pentru acasă, fiindcă știu că superficialitatea și erorile vor fi observate. Autorul susține că acolo unde a fost încercată această metodă, aproape un sfert dintre elevi au obținut note foarte bune, iar peste 50%, note bune.

După cum s-a arătat mai sus, partea specială a cursului de desen tehnic are un pronunțat caracter practic. Elevii trebuie să învețe să folosească modelele și semnele convenționale stabilite prin standardele oficiale, să execute desene tehnice și schițe după natură și, de asemenea, să învețe a citi desenele

de piese, obiecte și mecanisme. Cu un cuvînt, să învețe a folosi în practică cunoștințele, priceperile și deprinderile dobîndite.

În concluzie, autorul recomandă ca la verificarea planșelor de desen tehnic în specialitatea construcțiilor de mașini profesorul să se preocupe îndeosebi de măsura în care elevii știu să deseneze îngrijit și precis, de nivelul de dezvoltare a imaginației lor spațiale și de priceperea pe care și-au însușit-o în folosirea și aplicarea standardelor oficiale.

În general, formele și metodele de verificare a planșelor nu se pot limita la cele prezentate mai sus. Ceea ce interesează pe profesor este cerința ca toate aceste forme și metode să fie adecvate scopurilor și sarcinilor care rezultă din natura temelor. Numai respectînd această condiție — încheie autorul — verificarea și aprecierea planșelor pot contribui efectiv la dezvoltarea capacităților elevilor.

A.R.

KOLOKOLNIKOV, V. V.: *Razvitie tvorceskih sposobnostei școlnikov na zaneatiiah izobrazitelnîm iskusstvom (Dezvoltarea aptitudinilor creatoare ale elevilor la lecțiile de arte plastice).* În : Sovetskaia pedagoghika, Moskva, 1970, nr. 7, p. 83—92.

P. I 234

Articolul începe printr-un scurt istoric al predării artelor plastice în școlile din U.R.S.S. Pînă în anul 1930, la orele de artă plastică se preda desenul, grafica, modelajul, arta decorativă, cu folosirea celor mai diferite materiale. Ulterior, o parte din aceste activități au fost eliminate, menținîndu-se numai desenul în creion și pictura în acuarelă. Această restrîngere a limitat orizontul educației estetice a elevilor. Astfel, cu toate că se făcea desen decorativ, acesta, fiind redus la executarea de chenare nelegate de împodobirea unui obiect real, nu-i putea ajuta pe elevi să înțeleagă frumusețea obiectelor concrete. Repercusiuni negative a avut și înlăturarea modelajului, strict necesar pentru dezvoltarea simțului formei, important nu numai pentru înțelegerea sculpturii, dar și a ceramicii și a esteticii tehnice. Întrucît aptitudinile creatoare se dezvoltă numai prin exersare, lipsa lecțiilor de grafică și de artă decorativă în lemn, metal, carton, hîrtie, mase plastice, textile etc. a afectat și capacitatea de creație a elevilor.

Pe la începutul deceniului trecut s-a pus problema modernizării învățămîntului artistic, iar din anul 1964, în programa de învățămînt pentru arte plastice au fost introduse și ore de activități practice ca decupajul, tricotajul, broderia, confecționarea de jucării. La clasele mai mari au fost incluse teme de creație artistică elementară, iar în cadrul activităților practice

la clasele elementare s-a introdus modelajul în plastilină și în argilă.

În continuare autorul se ocupă de cercetările care au avut ca obiect problema dezvoltării capacităților artistice creatoare ale elevilor, cercetări efectuate de colectivul sectorului de arte plastice al Institutului de educație artistică.

Analizînd structura acestor capacități, diferiți autori menționează o serie de componente principale, și anume : imaginația artistică, diferitele însușiri ale percepției (simțul întregului, simțul proporțiilor, al formei, al umbrelor, al coloritului, al ritmului), îndemînarea, emotivitatea artistică.

Fiecare vîrstă prezintă anumite caracteristici în ceea ce privește creația artistică. De aceea, în clasele elementare se recomandă ca, pentru desenul după natură, obiectele să fie așezate în același plan, deoarece la această vîrstă copiii pot reda numai caracteristicile bidimensionale ale formei, proporțiile, structura și culoarea obiectului respectiv, dar nu și diferențele de perspectivă. În cazul peisajului, copiii din clasele I—II pot reda micșorarea aparentă a dimensiunilor obiectelor mai îndepărtate.

La vîrsta de 9—11 ani se produce o modificare a percepției vizuale, care se caracterizează prin creșterea interesului copiilor pentru obiect, pentru reprezentarea exactă și completă a obiectului, pentru asemănarea dintre desen și obiect. Odată cu dezvoltarea gîndirii abstracte a elevilor se creează și premise pentru trecerea la reprezentarea în perspectivă a obiectelor.

După unele opinii, legile perspectivei ar putea fi însușite și de copiii de 7 — 8 ani. Autorul articolului de față nu este de acord cu această părere. El susține că chiar în cazul cînd acești elevi ar putea executa, după explicații amănunțite, asemenea desene, este îndoielnic că ei ar putea face acest lucru și singuri, iar eforturile pot avea o influență negativă asupra expresivității desenului.

În articol sînt expuse rezultatele cercetărilor efectuate asupra dezvoltării aptitudinilor artistice creatoare la elevi, cercetări orientate în special asupra dezvoltării gîndirii în imagini și formării atitudinii creatoare față de activitățile din domeniul artelor plastice. Metoda de cercetare a constituit-o experimentul pedagogic în condiții naturale, bazat în special pe compararea lecțiilor ținute în clase paralele după

o programă diferită sau folosind metode diferite. Cercetarea a fost efectuată în clasele I—III, IV—VI, VII—VIII.

Pentru elevii din clasele mici, cea mai mare importanță o prezintă conținutul desenului. În această etapă, desenul copilului reprezintă o poveste, o povestire, la început exprimată numai pentru sine, despre obiecte, animale, oameni, întîmplări. De aceea, în aceste clase, desenul tematic, ilustrativ trebuie să predomine iar desenul după natură și desenul decorativ trebuie legat de cel tematic în cicluri de teme.

Autorul acordă o deosebită atenție rolului pe care-l au culorile în dezvoltarea gîndirii în imagini la copii. Copiilor le plac culorile, dar întîmpină dificultăți de ordin tehnic în folosirea lor. Pentru a le ușura munca, se propune utilizarea la început, în loc de hîrtie albă, a unei hîrtii mate ușor colorate (verzui, albastre, cenușii, viorii etc.). În felul acesta, fondul colorat care unește elementele desenului ușurează execuția acestuia și contribuie la dezvoltarea simțului armoniei îmbinărilor de culori.

Rezultatele experimentului efectuat în clasele mici au arătat că punerea accentului pe conținutul temelor și activarea simțului culorilor au dus la o creștere simțitoare a expresivității desenelor. Acest fapt a fost confirmat prin compararea lucrărilor din clasele experimentale cu lucrările din clasele de control. Drept criterii de comparare a desenelor s-au luat corectitudinea în redarea proporțiilor, a formei, structurii și culorii obiectelor, expresivitatea imaginii și compoziția.

În continuare, autorul se ocupă de desenele elevilor din clasele IV—VI. La aceste desene se observă o înclinație excesivă spre amănunt ; de aici o oarecare fragmentare și uneori rigiditate a desenului. Copiii au tendința de a realiza o asemănare directă, simplă a imaginii cu obiectul. Aceasta duce de obicei la diminuarea expresivității desenului. S-a observat că desenele după natură sînt executate corect, dar în dauna emotivității și caracterului unitar al compoziției. Pentru stimularea gîndirii în imagini se vădește necesară executarea de lucrări din memorie sau pe baza unor reprezentări.

În clasele IV—VI se recomandă să se explice elevilor nu numai rolul diferitelor mijloace artistice în redarea perspectivei obiectului, ci și posibilitățile de a da desenului expresivitate, de exemplu, prin folosirea unei înălțimi diferite a

orizontului, prin exprimarea contrastului dintre mărimea obiectelor din planul anterior și mărimea obiectelor din planul de fond, prin armonia îmbinărilor de culori etc. Pentru a stimula interesul elevilor cu ocazia executării desenului unei străzi văzute în perspectivă s-a făcut o experiență, propunîndu-se ca lucrarea să fie efectuată de pe treptele unui pasaj subteran. Prin tratarea temei din acest unghi desenul a căpătat un caracter cu totul neobișnuit, obținîndu-se lucrări interesante. Folosirea unor materiale variate (creion, tuș, acuarelă, guașă) a contribuit la sporirea mijloacelor artistice de redare.

Clasa a IV-a constituie oarecum o fază de tranziție în ceea ce privește atitudinea față de artele plastice. S-a constatat că lucrările mai reușite, în special la arta decorativă, au fost cele care reprezentau modele concrete. Elevii execută jucării moi reprezentînd animale, păsări, pălăriuțe de carnaval etc.

La clasele V—VI, în executarea temelor decorative se poate renunța în oarecare măsură la caracterul concret, trecînd la elaborarea artistică. Una din căile pe care se poate ajunge la nivelul artistic o constituie lucrările de ceramică.

În clasele VII—VIII, la vîrsta adolescenței de obicei, interesul elevilor pentru artele plastice scade, el îndreptîndu-se către alte domenii : sportul, tehnica, literatura etc. Pentru a satisface aceste interese noi, autorul propune cercetătorilor să studieze experiența școlilor din R.D.G., R.S. Cehoslovacă, Japonia, unde se practică linogravura.

Lucrările de linogravură presupun operații tehnice interesante (decuparea clișeelor, tipărirea etc.), care familiarizează pe elevi cu specificul activității poligrafice.

Pentru o percepere mai complexă a mediului de viață, în cadrul cercetărilor au fost folosite pe scară largă excursiile. Contemplarea vie a constituit un prilej nu numai pentru studierea temelor și executarea de schițe, ci și pentru formarea la elevi, a unei stări emotive față de subiectele care urmau să fie reprezentate prin desene.

Pentru introducerea linogravurii au fost folosite lucrări pregătitoare avînd ca teme : naturi statice — în decupaje de hîrtie neagră pe fond alb, pentru a familiariza pe elevi cu expresivitatea siluetei ; imaginea nocturnă a unui oraș — în guașă albă pe hîrtie neagră ; desene după natură — în tuș, pentru a exemplifica tehnica hașurării etc.

Timpul limitat afectat desenului în programa claselor V—VI, marele volum de muncă necesar pregătirii și executării linogravurii reduc simțitor posibilitatea introducerii ei mai largi. Orele de artă plastică trebuie consacrate mai curînd studierii principiilor de bază ale desenului și exercițiilor de folosire a culorilor.

Cercetările efectuate, încheie autorul, au confirmat că, pentru dezvoltarea capacității artistice creatoare în cadrul orelor de arte plastice, nu este suficient să ne limităm la diversificarea formelor de activitate, ci trebuie să stabilim și o legătură strînsă între formarea priceperilor și deprinderilor și formarea gîndirii în imagini a elevilor. Aceasta din urmă se dobîndește practic prin intensificarea activităților creatoare — desenul tematic, desenul ilustrativ, modelajul, arta decorativă etc. — precum și prin folosirea unor forme diverse de activare a simțului estetic. Printre acestea se numără : alegerea unor teme interesante, stabilirea de legături între teme, excursiile, utilizarea unor materiale și tehnici variate. Astfel, la primele clase, unde elevii sînt atrași în special de culoare, un loc important îl ocupă decupajele, îndeosebi cele cu caracter tematic, și desenul cu vopsele compacte (guașă, tempera) pe hîrtie mată slab colorată. La clasele mijlocii trebuie să se folosească creionul, tușul (aplicat cu penița sau cu pensula), cărbunele, acuarelele, guașa — fiecare cu alte posibilități de realizare a imaginii dorite. În clasele mari, rezultate bune dă linogravura.

Orientarea activității didactice spre dezvoltarea gîndirii în imagini a făcut ca lucrările elevilor să capete mai multă expresivitate și a contribuit totodată la însușirea mai eficientă a priceperii de a reprezenta imagini corecte. Cauza succesului o constituie sporirea interesului și intensificarea stării emotive a elevilor față de lecțiile de arte plastice, precum și activitatea lor creatoare cu caracter independent.

V. A.

KOSOLAPOV, M. A.: *Ne zabîvat ob estetike certeja (Să nu uităm estetica desenului tehnic).* În: Srednee spețialnoe obrazovanie, 1967, nr. 9, p. 31—34.

P. I 769

Punctul de vedere estetic din care se apreciază o planșă de desen tehnic nu se întemeiază pe frumusețea formală a acesteia, ci pe calitățile care ușurează citirea ei. Pornind de la această premisă, autorul discută în articol aspectele funcționale ale planșei de desen tehnic.

În mod obișnuit, calitățile care conferă un caracter estetic planșei de desen tehnic sînt cele legate de formatul ei, de scara imaginii, de compoziție, de tipul și forma literei, de modul de executare și, în sfîrșit, de ușurința cu care desenul respectiv poate fi utilizat în mod concret în procesul tehnologic de fabricație.

Prima problemă care se pune celui care execută un desen tehnic este aceea a stabilirii formatului planșei. Acest format este determinat de parametrii obiectului ce se construiește, fie că este vorba de un șurub de mașină, fie că este vorba de o clădire sau de un agregat complex de mașini. Autorul recomandă ca la desenarea unei piese simple să nu se folosească o planșă de format mare. Invers, un obiectiv mare și complicat nu trebuie sufocat într-o planșă de format mic. În primul caz se naște impresia unui gol în interiorul planșei, ca rezultat al faptului că nu s-a respectat condiția proporționării colii cu imaginea. În cel de-al doilea caz, desenul este îmbîcsit, neclar și se citește greu.

Al doilea element, alegerea scării, pune o problemă care nu se rezolvă printr-o singură operație. Autorul recomandă să se facă mai întîi o apreciere aproximativă a parametrilor obiectelor proiectate. Contururile proiecțiilor, decupate din hîrtie conform scărilor posibile, sînt așezate sau deplasate pe coala viitoarei planșe în așa fel încît prin încercări repetate să fie identificată scara cea mai potrivită. Este un procedeu simplu care, susține autorul, permite să se găsească, prin experimentare directă, cea mai bună și mai frumoasă formulă de compoziție și executare a lucrării.

Citirea planșei se face pe baza schemei logice a asociațiilor posibile. Autorul consideră că în cazul unui desen bine executat, gîndirea subiectului efectuează rapid legătura dintre percepția vizuală și imaginile din memorie, construind logic forma obiectului pe baza experienței acumulate și printr-o trecere firească de la lucruri cunoscute la lucruri noi. Dacă imaginea nu trezește asociații, gîndirea pornește în căutarea unor legături noi, pentru a găsi răspuns la întrebările care apar în legătură cu aceasta, ceea ce are un efect psihologic asupra întregului proces de citire a planșei.

Ori de cîte ori așezarea schițelor pe planșă nu respectă o ordine normală, în cititor se naște un sentiment de insatisfacție care afectează în mod negativ însăși deprinderea de a citi un asemenea desen. De aceea, principala condiție estetică pe care trebuie să o îndeplinească desenul tehnic este tocmai justa așezare a materialului pe coala de hîrtie.

O condiție importantă o constituie și densitatea imaginilor pe unitatea de coală. Încărcarea excesivă dovedește că formatul planșei sau scara desenului au fost greșit alese. Încărcarea desenului se poate datora lipsei de pricepere a desenatorului, care nu a sesizat din timp numărul proiecțiilor care trebuie incluse în aceeași planșă. Un asemenea inconvenient apare cel mai des cu ocazia executării desenelor de ansamblu sau a celor de montaj. La desenele de detaliu se întîmplă invers: coala prezintă prea mult spațiu liber.

În continuare autorul abordează tema desenului în sine. O linie trasă frumos, scrie el, nu lasă indiferent pe cel căruia îi este destinată planșa. Armonia liniilor rezultă din contrastul dintre liniile groase și cele subțiri, dintre liniile simple și cele hașurate. Fără utilizarea contrastelor, desenul este lipsit de expresie sau pur și simplu nedescifrabil. Variind grosimea contururilor conform standardelor oficiale și în funcție

de structura obiectului, desenatorul poate crea o imagine fra-
pantă care se citește cu ușurință. Piesele masive trebuie să fie desenate cu linii mai groase, piesele mici cu linii mai subțiri.

Inscripțiile indică dimensiunile obiectului, gradul de pre-
lucrare a suprafeței, materialul sau alte condiții tehnice. Împreună cu forma obiectului, exprimată prin linii, in-
scripțiile oferă o caracterizare absolut necesară a acestuia. De aceea, ele sînt supuse unor condiții obligatorii. După pre-
vederile standardelor oficiale, literele și cifrele trebuie să fie trasate foarte simplu, sobre ca formă și frumoase ca aspect. Autorul susține că armonia lor nu este întotdeauna respec-
tată de elevi, deoarece în trasarea literelor și cifrelor în de-
senele tehnice intervin deprinderile formate pentru scrierea obișnuită, rapidă, cele două moduri de scriere contopindu-se într-un produs hibrid. Scrierea pe planșele de desen tehnic cere formarea unor deprinderi speciale, ferite de orice inter-
ferență cu deprinderile de scriere rapidă. În trasarea literelor și cifrelor trebuie să se urmărească în primul rînd claritatea și sobrietatea, de aceea se va evita tot ceea ce este de prisos. Litera de rînd este mai plăcută decît majuscula, deoarece cu-
prinde mai multe linii curbe, dar totodată este și mai greu de executat.

Cotele dimensiunilor interioare ale piesei se trec de par-
tea secțiunii, iar cele exterioare de partea vederii de ansam-
blu. Dacă se execută desenul unei secțiuni complete, fără vedere de ansamblu, dimensiunile interioare se notează pe o latură a piesei iar cele exterioare pe cealaltă latură. Acest mod de cotare este determinat atît de condițiile tehnologice de fabricație cît și de cerințele pe care le implică citirea plan-
șei. Dispunerea literelor se face în modul obișnuit, cu o mică înclinare spre dreapta. Cele cu înclinare mare se citesc mai greu și au și o valoare estetică scăzută. În general, scrie auto-
rul, oamenii au simțul liniei verticale și orice abatere de la aceasta are o influență negativă asupra celui care citește plan-
șa. Nu este o întîmplare faptul că unele elemente orizontale se scriu mai aproape de baza literei decît de vîrful ei. Printr-o asemenea așezare se creează impresia că litera cîștigă în stabi-
litate.

Planul secțiunilor trebuie trasat cu o linie mai groasă decît aceea a conturului, ceea ce facilitează identificarea lui

pe planșă. Dimensiunile detaliilor se cotează în partea spre care sînt îndreptate săgețile. Autorul recomandă ca notarea pozițiilor să se efectueze în ordine crescătoare și nu în cadrul unei proiecții, ci pe toată planșa. Dacă se procedează altfel se îngreunează citirea desenului, întrucît se pierde mult timp pentru căutarea numerelor de poziție indicate în specificație.

În continuare se arată că desenul nu trebuie simplificat în mod exagerat pe temeiul că în felul acesta s-ar economisi timpul constructorului. Astfel de simplificări exagerate pot duce dimpotrivă la pierderi de timp importante, mai ales atunci cînd desenul în cauză este folosit de mai mulți mun-
citori sau piesa reprezentată presupune o serie mai complexă de prelucrări.

Încheind, autorul susține că estetica planșei de desen tehnic trebuie să contribuie la stimularea activității în pro-
ducție, deoarece, oricît de perfect ar fi un desen din punct de vedere grafic, frumusețea lui nu este justificată decît în măsura în care ea influențează calitatea obiectului produs.

A. R.

NEUMANN, ARNO : *Fürstenwalde — eine musische Unterrichtsstunde (Fürstenwalde — o lecție de educație artistică)*. În : Kunsterziehung, Berlin, 1969, nr. 5, p. 3–4

P. I 10

Autorul descrie o lecție de educație estetică la clasa a VI-a (copii de 11—12 ani), avînd ca temă analiza tabloului „Dansatoarele“ al lui E. Degas.

Ora a fost pregătită și condusă de profesoara de desen care a organizat lecția pînă în cele mai mici amănunte (aspectul clasei, materialului didactic audio-vizual etc.).

Băncile au fost aranjate în semicerc, cu deschiderea spre tablă, pe care se afla o reproducere în culori după pînza lui Degas, acoperită cu o draperie. Profesoara a căutat, în ansamblu, să imprime lecției caracterul unui spectacol de teatru.

După o introducere scurtă, în care a fost expusă tema și scopul lecției, în sunetele discului cu muzică de balet din opera „Faust“ de Ch. Gounod, draperia a fost ridicată încet descoperind celebra pînză a pictorului francez.

Elevii au fost foarte impresionați de această prezentare neobișnuită, care i-a solicitat să găsească puncte de contact între muzică și pictură. Autorul semnalează că reacția fetelor a fost diferită de aceea a băieților. După o scurtă examinare a tabloului atenția fetelor s-a concentrat din nou asupra muzicii. În atitudinea băieților s-a manifestat o oarecare rezervă.

După încheierea audiției muzicale, copiii au fost invitați să povestească o întîmplare trăită, legată de balet : fie despre un spectacol, fie despre un dans executat de ei înșiși. S-a constatat că ei erau foarte bine informați asupra baletului.

Copiii și-au amintit de spectacolele filmate, văzute la cinematograf sau la televizor, de trupele de balet venite în turneu la Fürstenwalde și chiar de spectacolele prezentate de Opera din Berlin. Unii au povestit detaliat cum arătau balerinele și balerinii, cum se mișcau, ce impresie le-au făcut dansurile ș.a.m.d.

După această introducere, prin care interesul elevilor a fost viu stimulat, ei au început să privească tabloul cu multă atenție. Abia în acest moment, profesoara a considerat că a venit timpul să se analizeze conținutul lucrării lui Degas. Ea a cerut elevilor în primul rînd să găsească un titlu potrivit pentru tablou. Necunoscînd epoca în care a fost pictat tabloul, nefiind informați asupra pictorului, nici tema tabloului nu putea să le apară elevilor cu deplină claritate, astfel încît ei au început să se consulte reciproc. Întrucît o asemenea discuție generală risca să compromită climatul de seriozitate în care se ținuse pînă atunci lecția, profesoara a întrerupt această discuție. Prin cîteva fraze, ea a introdus pe elevi în atmosfera reprezentațiilor de balet de pe vremea pictorului Edgar Degas, a vorbit despre spectacolele de operă de acum o sută de ani și apoi despre pictor, care frecventa foarte des Opera din Paris și era bine cunoscut de cîntăreți și balerini.

Elevii și-au pus întrebarea dacă dansatoarele reprezentate în tablou dansează, așteaptă sau se odihnesc, dacă în tablou predomină atitudinea statică sau mișcarea ? Profesoara a luat creta, a tras pe tablă o linie orizontală și a întrebat pe elevi ce impresie trezește asemenea linie simplă. Odihnă și liniște, a fost răspunsul elevilor. Linia verticală a fost interpretată ca reprezentînd rigiditatea, poziția fixă. Trasînd două linii înclinate profesoara a făcut să apară clar elevilor ideea de mișcare și astfel principiul compoziției tabloului a fost înțeles în mod corect. Este vorba de un moment de mișcare, de încordare.

Demonstrația a arătat că analiza unui tablou poate fi făcută cu mijloace simple, la nivelul cunoștințelor și capacității de înțelegere a elevilor, folosindu-se numai elementele strict necesare pentru înțelegerea conținutului.

Profesoara a pus apoi un disc de muzică populară, un dans cu ritm săltăreț a cărui lipsă de concordanță cu subiectul tabloului lui Degas elevii au recunoscut-o repede. Oferindu-li-se un album de reproduceri pentru a găsi un tablou cu

subiect adecvat, ei au indicat cu ușurință tabloul „Petrecere țărănească“ al lui Bruegel.

Analizînd comparativ „Dansatoarele“ de Degas și „Petrecere țărănească“ de Bruegel, profesoara a subliniat că folosirea culorilor este diferită în cele două tablouri. În tabloul lui Degas, culorile au tonuri pastelate iar tehnica realizării plastice este magistrală.

Lecția s-a încheiat în sunetele aceluiași balet din Faust. Înțelegînd mai bine acum lucrarea lui Degas și impresionați de frumusețea muzicii, elevii au regretat că ora de desen s-a terminat atît de repede.

PFENNIG, REINHARD : *Über den Umgang mit Farben (Despre manipularea culorilor).* În : Der Pelikan, Hannover, 1968, nr. 70, p. 6—13.

P. II 1708

Cu mult înainte de a intra în școală, atunci cînd încep să se joace pentru prima oară cu culorile, copiii pot face o serie de experiențe și constatări fundamentale, ca de exemplu :

Fiecare culoare are un aspect diferit și produce un efect diferit, poate fi așternută pe hîrtie sub forma unor suprafețe sau a unor pete ; culorile se mînuiesc cu totul altfel decît creionul și permit reprezentarea a cu totul altor imagini decît cele exprimate cu ajutorul liniilor. Prin desen se poate povesti sau descrie ceva : trasînd și fixînd conturul, linia este indicată pentru desenarea formelor care reprezintă obiecte și figuri. Prin pictură, se pot exprima sentimente, emoții, care prin desen nu pot fi redate.

Între culori și cel care pictează se stabilesc relații din cele mai diverse : există înclinații pentru anumite culori, indiferență sau repulsie pentru altele.

În joacă, făcînd mereu încercări noi, colorînd una după alta mai multe imagini, copiii realizează experiențe fundamentale în mînuirea culorilor. Deoarece adesea încercările de a picta ale copiilor nu obțin aprobarea părinților, aceste manifestări artistice trebuie experimentate în școală și îndrumate după criterii pedagogice.

Modul de utilizare a culorii a suferit transformări radicale în cursul secolelor al XIX-lea și al XX-lea. Delacroix, Turner, impresioniștii, Seurat, Matisse, Delaunay, Kandinski,

Wols, Pollock etc. au pus bazele unei reprezentări cu totul noi a naturii culorii, aceasta a încetat de a mai fi considerată un simplu mijloc; eliberată de servitutea formei, ea a început să fie apreciată ca o forță plastică autonomă.

La întrebarea cum trebuie mînuită și folosită culoarea pentru a crea o realitate, care este atitudinea ce trebuie adoptată față de culoare și cum poate fi educată această atitudine, autorul încearcă să răspundă privind problema sub patru aspecte:

1. ordonarea culorilor în scopul creării unei compoziții colorate;
2. structurarea actului pictural;
3. mișcarea culorii;
4. transformarea semnificației culorii.

1. *Ordonarea culorilor*. Așezarea culorilor nu se face după criteriul diferențierii, ci după acela al raporturilor reciproce, al asocierilor.

Asamblarea diferitelor culori — fie a celor delimitate în forme precise, fie a celor care se prezintă ca pete de culoare sau ca suprafețe colorate lipsite de o formă precisă —, combinarea lor și raporturile lor în cadrul unui ansamblu (raporturile între culori și între ele și fondul imaginii) constituie cerințe primordiale și inerente oricărei lucrări. Elevul va învăța că nu există culori izolate, nici în mediul înconjurător nici în pictură, ci că fiecare dintre ele apare într-un ansamblu colorat mai vast. Lucrînd, copilul va observa că din combinarea culorilor rezultă un efect global. Ca atare, culorile trebuie să fie „armonizate" unele cu altele. Trebuie deci să i se dea elevului sarcini care să-l facă apt să realizeze asociații de culori și de forme.

Totodată este necesar ca elevii să învețe cum se organizează diferitele valori ale culorii pentru a se realiza acordurile de culoare, fiindcă numai în felul acesta se poate înțelege ce înseamnă cu adevărat pictura. Adesea, culorile sau nuanțele opuse se armonizează fie prin deschiderea lor (pînă la alb), fie prin întunecarea lor (pînă la cenușiu). Negrul permite separarea culorilor. Contrastul puternic între culori diferite scoate de multe ori în evidență tensiuni cromatice și acorduri deosebite. Elevul va învăța astfel să observe și să trateze cu atenție zonele de contact ale fiecărei culori și trecerea de la una la alta: contur net, contopire sau interpenetrație dințată etc. Este necesar, de asemenea, ca el să învețe să recunoască și să folosească efectele diverselor acorduri de culori și semnificația lor ca valori de expresie.

Toate problemele tehnice ale picturii își găsesc — după părerea autorului — fundamentarea în necesitatea formală a asamblării în vederea creării unui tot.

2. *Structurarea procesului pictural*. Tehnica picturii poate fi propusă ca o temă de lucru. Utilizarea unei paste groase aplicată cu cuțitul permite o tratare lentă, îngrijită și controlabilă. Această manieră de a picta este diametral opusă picturii spontane, emoționale. Cu toate că amîndouă au importanța și justificarea lor în învățămînt, este evident că maniera lentă de a lucra prezintă un interes pedagogic mai mare: elevul poate efectua corecturile recomandate, poate reflecta în timp ce lucrează, se poate corecta singur. Pictura spontană se efectuează mai rapid; acuarela este cea mai indicată pentru acest scop, dar cere o mai mare siguranță în folosirea culorilor.

Procedeul care se pretează cel mai bine la control constă în juxtapunerea cîmpurilor de culori pe o suprafață, din interior spre exterior. Elevul începe să învețe cum să mînuiască pensula și culorile pentru a obține o suprafață uniformă, iar după aceea, cum să lege sau să armonizeze o nouă culoare cu cele existente.

În etapa următoare se nuanțează fiecare culoare, de la tonurile deschise la cele închise. Elevul trebuie să fie corectat ori de cîte ori se observă că a făcut o pată involuntară. În felul acesta el învață să lucreze cu culoarea și pe culoare, învață s-o stăpînească și s-o modifice după voința lui sau pentru a se supune unor exigențe din afară. Culoarea capătă astfel volum și un anumit caracter plastic.

În același tablou, în unele locuri, culoarea poate fi aplicată într-un strat gros, astfel încît să se obțină un efect de relief; acest strat poate fi apoi lucrat în profunzime și pictat cu culoare lichidă.

Se menționează de asemenea multiplele posibilități ale colajului; în această direcție, de asemenea se poate trece peste îngrădirile tradiționale și, alternîndu-se colajul cu decolajul, se pot efectua experiențe noi care să permită descoperirea altor factori care acționează în utilizarea culorilor.

Copilului i se cere să simtă ceea ce se petrece în jurul lui și să reacționeze la tot ceea ce vede. Astfel i se dezvoltă aptitudinea de a lua hotărîri și de a organiza elementele plastice.

Explorînd în joacă materialul de pictură pe care îl are la dispoziție, el învață să-și cunoască propriile reacții, să și le exprime, să le coordoneze.

3. *Mișcarea culorii.* Prin mișcarea culorii — privită ca manifestare pur cromatică — autorul înțelege, în primul rînd, modulația culorii, fluxul și refluxul ei. Paul Klee a definit această modulație drept modificarea culorii în cele „trei dimensiuni" ale sale : ea poate deveni mai deschisă sau mai închisă, mai luminoasă sau mai stinsă, mai rece sau mai caldă, în raport cu culorile învecinate. Modulația este forma cea mai pură de mișcare a culorii. Ea poate parcurge toată gama culorilor.

Prin simpla alăturare a unor cîmpuri sau pete de culoare se poate realiza o altă modalitate de mișcare a culorilor : permutația. Ea se produce între culori diferite, fie atunci cînd se utilizează gradații ale aceleiași culori, fie prin trecerea de la o culoare la alta. Mișcarea ia aici naștere din raportul dintre culori ; cu cît cîmpurile colorate sînt mai mici, cu atît mișcarea va fi mai rapidă ; cu cît diferențele dintre culori vor fi mai mari, cu atît mișcarea va fi mai violentă. În sfîrșit, există și o mișcare specială a culorii care poate fi denumită „vibrația cîmpului colorat" și pe care Paul Klee a obținut-o compunînd un ritm de suprafețe, prin juxtapunerea unor corpuri dreptunghiulare colorate, presărate cu o rețea de puncte colorate, astfel încît acestea din urmă să „tulbure" și să agite suprafața picturii. Se realizează în acest mod o anumită vibrație și transparență a culorilor.

A picta înseamnă a crea raporturi de culoare. De aceea manipularea culorilor nu se poate învăța din „exerciții" izolate.

4. *Transformarea semnificației culorii.* Orice modificare a materialului, începînd cu amestecul culorilor, înseamnă o transformare. Dar ca problemă de creație, transformarea înseamnă altceva decît o modificare exterioară fizică sau tehnică. Transformarea înseamnă o schimbare a semnificației. Culoarea este un material, dar ea devine expresie, forță activă.

Autorul recomandă efectuarea unor lucrări ușor de realizat, în cadrul cărora sînt utilizate reproduceri, planșe colorate, reclame din reviste ilustrate etc., pe care elevii trebuie să le decupeze, astfel încît semnificația inițială a acestora să dispară, rămînînd doar fragmente de hîrtie colorată ; cu materialul colorat astfel se pot alcătui tablouri cu o semnificație nouă. Făcînd aceasta, elevul învață să aprecieze hîrtia imprimată pentru valoarea ei cromatică, învață să vadă și să compare culorile, învață să aleagă și să caute anumite culori pentru a le reutiliza în colaje.

Nu numai hîrtia colorată ci și alte materiale ca frunzele, penele, pietrele, cojile etc., pot fi ordonate pentru a compune un tablou, asamblarea lor colorată devenind imagine plastică sau relief în culori. Astfel culoarea leagă și transformă elementele eterogene.

PARTEA a III-a

PREDAREA MUZICII

BUSTARRET, ANNE: *Pour une éducation à la musique vivante (Pentru o educație muzicală activă).* În: L'école des parents, Paris, 1969, nr. 9, pag. 3—12.

P. I 1925

Premisa de la care pornește articolul este aceea că, în Franța, învățămîntul muzicii nu este tratat cu seriozitatea cuvenită nici de către școală, nici de către elevi, nici de către părinții acestora. Folosirea tot mai frecventă, în școală, în ultima vreme, a unor instrumente de inițiere muzicală cum este, de pildă, flageoletul simplu (flûte à bec), determină pe autoare să considere că învățămîntul muzicii ar putea dobîndi o eficacitate sporită dacă orientarea practică ar fi abordată cu mai multă hotărîre.

La grădinițele de copii se cîntă și se dansează zilnic, dar scopul acestei activități nu este acela de a se realiza o educație muzicală propriu-zisă, ci de a se asigura dezvoltarea fizică și intelectuală a copiilor, precum și crearea unei mai bune atmosfere în cadrul grupului. Pentru viitorii șase ani de studii elementare, programa prevede săptămînal cîte două jumătăți de oră de cînt și solfegiu, însă predarea nu se face de către un profesor specializat, ci de către învățător. Cum, scrie autoarea, este destul de greu să-i faci pe copii să cînte, învățătorul se mulțumește în genere cu audierea transmisiunilor radiofonice. Copiii învață doar să scrie notele gamei și cheile.

În școala medie, ora de muzică se desfășoară, prin tradiție, într-o atmosferă de dezordine. O pedeapsă aplicată la lecția de muzică nu impresionează nici pe copii, nici pe părinți, fiindcă se consideră că muzica nu este „materie prin-

cipală". Clasa, în genere, se împarte în două categorii de elevi. O parte este formată din cei care studiază muzica și în afara școlii și pentru care noțiunile elementare predate în școală nu prezintă interes; altă parte este formată din cei cărora muzica le apare ca o disciplină lipsită de importanță și de utilitate.

Profesorul de muzică, scrie în continuare autoarea, este uneori un muzician sensibil care ar fi dorit să devină solist. Contactul cu copiii, pentru care nu este pregătit și pe care poate nici nu-l privește cu plăcere, îl derutează, îl plictisește sau îl timorează.

În aceste condiții și de teama de a nu o vedea disprețuită, el nu îndrăznește să prezinte elevilor ceea ce îi place mai mult, muzica adevărată, limitîndu-se la predarea aspectelor teoretice.

Autoarea susține că în felul acesta se creează un cerc vicios întreținut prin vina părinților, elevilor și profesorilor și din care trebuie să se iasă printr-o schimbare de mentalitate și prin folosirea hotărîtă a posibilităților oferite de metodele moderne, care pot conferi muzicii caracterul unei discipline formatoare de primă importanță.

Este un lucru în genere cunoscut că la vîrsta grădiniței și a școlii elementare, toți copiii sînt apți și chiar doritori să se exprime prin muzică. Unii cîntă în mod spontan, alții preferă să lovească ritmic obiecte sonore. Tocmai această înclinație — scrie autoarea — este așezată la baza dezvoltării muzicale în cadrul așa-numitei metode naturale, preconizată de C. Freinet. Prin cîntul spontan și prin favorizarea în grup a tatonării experimentale, copilul descoperă muzica prin practicarea muzicii.

În felul acesta, improvizînd melodii și cuvinte pentru cîntecele lor, copiii ajung la noțiunile de accent, de durată, de registru, de ritm etc. Copiii de vîrstă mai mare, vor simți nevoia să-și noteze improvizațiile, pentru a le putea reproduce, deși în cea mai mare parte din școli se lucrează cu magnetofonul. În loc să învețe mai întîi notele, copiii deduc din propriile lor improvizații logica convențională a notării muzicale, învățînd notarea nu pentru că sînt obligați formal, ci fiindcă au nevoie de ea în exercițiile lor.

Instrumentele muzicale folosite în cadrul metodei Freinet sînt confecționate chiar de copii: instrumente de percuție rudimentare, instrumente de coarde fără arcuș (de tipul chitarei sau mandolinei), xilofoane și fluiere cu două sau trei note. Educatorul nu intervine decît pentru a integra într-o creație colectivă ideile individuale. Autoarea susține că această metodă trezește în copil interesul pentru muzică și îi dă posibilitatea să-și lărgească cunoștințele muzicale. Totodată, ea ar avea avantajul că nu îngustează perspectivele copilului la un singur gen de muzică, ci îi lasă posibilitatea de a se orienta variat, fie către creațiile muzicii clasice, fie către cele ale muzicii contemporane. Bineînțeles, ea nu depășește limitele învățămîntului elementar și nici nu tinde către o educație muzicală aprofundată.

În continuare, autoarea citează metoda Orff, aplicată mai ales în Germania chiar de la nivelul grădinițelor de copii. Metoda Orff comportă o formație de bază foarte completă: corporală, ritmică și vocală. Conform acestei metode, corpul este primul instrument muzical de care dispune oricine: bătaia din palme, cuvintele, onomatopeele sînt exprimări sonore care pot fi folosite cu cea mai mare ușurință. Ca instrumente propriu-zise se întrebuințează xilofoane, clopoței, tobe sau alte instrumente simple care produc sunete prin lovire. Toate aceste instrumente de percuție, la care se adaugă flageoletul, formează o bază sonoră cu care copiii caută să acompanieze povestirile, cîntecele și dansurile. Chiar cu un instrument ca trianglul, care nu dă decît un sunet, copilul poate participa la creație și la executarea în colectiv a unei bucăți muzicale. El își așteaptă rîndul și își îndeplinește rolul cu cea mai mare atenție. Sub formă de joc, dar după o progresie bine structurată, copilul descoperă cum se poate face muzică cîntînd fie canoane, fie coruri, obișnuite sau vorbite, susținînd acompaniamentul care însoțește improvizațiile reale sau executate la flageolet ale colegilor lui.

Autoarea susține că, în liceu, crește interesul elevilor pentru aceste experiențe din care pot fi deduse toate legile muzicii, referitoare la melodie, ritm, timbru, armonie, compoziție și forme muzicale.

În metoda Orff, autoarea distinge două calități primordiale, foarte importante pentru cei care nu au înclinații muzicale deosebite:

— preponderența formării ritmice. În muzică, rolul ritmului este esențial. Ritmul este dat de instinct și se leagă

de toate activitățile omului. El este un factor de dinamism și de eliberare individuală, care în același timp conferă grupului un caracter unitar ;

— stimularea creației, a exprimării prin improvizația muzicală. Prin metoda Orff, muzica devine un limbaj. Datorită acestei calități, ea este experimentată nu numai în școlile de muzică și în conservatoare, dar și de către cei care se preocupă de reeducarea copiilor deficienți.

Autoarea prezintă în continuare metoda Martenot. Aplicată pe scară restrînsă, această metodă tinde spre o interiorizare mai profundă a ascultării muzicii. Este un fapt recunoscut că tehnica modernă a amplificat fondul sonor pe care se desfășoară viața cotidiană, astfel că copilul este saturat de zgomote. Împotriva acestui abuz, metoda Martenot își propune să-l determine pe copil ca, în loc să audă prea multe, „să asculte mai bine“ și să înțeleagă ceea ce aude. De fapt, susține autoarea, copilul modern are reacții de tehnician, modul cum este compusă o piesă muzicală îl interesează mai mult decît datele istorice care însoțesc de obicei prezentările operelor de valoare ridicată. Jucîndu-se, copilul poate învăța să identifice componentele principale ale oricărei piese muzicale : melodie, timbru, ritm, intensitatea sunetelor, orientarea unei fraze către registrul grav sau registrul acut etc.

Dictarea muzicală se va putea face fără portativ și fără note, prin linii sau săgeți care indică linia melodică și valoarea sunetelor. Acest procedeu privește îndeosebi creația compozitorilor contemporani, care în largă măsură nu folosesc sistemul tradițional de notare, deoarece el nu poate traduce toate fluctuațiile sunetului. Se știe că în bună parte muzica modernă nu poate fi redusă la scara tonului și semitonului, nici la cele două moduri tradiționale, major și minor.

Metoda Martenot pregătește — după cum susține autoarea — pe copii pentru orice fel de muzică, prin aplicație practică și activitate personală. Ea dezvoltă la maximum memoria interioară. Astfel, de pildă, profesorul intonează o frază scurtă ; copiii o repetă în gînd apoi o reproduc : la tobă, dacă predomină ritmul, la instrumentul pe care îl studiază, dacă predomină melodia. În felul acesta copilul se poate controla singur sau poate fi controlat de colegii lui. Unde a greșit : la ritm, la ton sau la melodie ? A reținut exact fraza sau a uitat-o ?

Metoda Martenot se adaptează — după părerea autoarei — la toate nivelurile, de la grădiniță pînă la clasele superioare, și poate ajuta substanțial învățarea unui instrument muzical.

Fără a intra în detalii, autoarea mai citează metoda Kodaly, metoda Willems și metoda Ward. Ea amintește de asemenea rolul educativ pe care l-au jucat în Franța unele asociații muzicale simfonice sau corale.

Revenind la flageolet, autoarea arată că el este folosit în cadrul tuturor metodelor menționate. Uneori însuși profesorul învață pe elevi cum să-l folosească. Cîntînd la acest instrument, învățarea notelor nu mai apare elevului ca inutilă. El are nevoie să știe a descifra un text muzical pentru a-și putea îmbogăți repertoriul. Dacă elevii progresează, ei vor putea executa în scurtă vreme bucăți pe două părți în canon iar mai tîrziu, cu flautul alto și tenor, precum și cu acompaniament de pian. În felul acesta se pot constitui cvartete clasice de felul celor întîlnite frecvent în muzica veche. Pentru aceste motive, autoarea apreciază că este cazul ca flageoletul să fie considerat un instrument muzical ca oricare altul, la care elevul să poate exersa și acasă. Formarea unor cvartete ca cel amintit mai înainte poate constitui o preocupare și pentru membrii unei familii. Formîndu-se la flageolet, pe la 12—14 ani copilul poate învăța mai ușor unul din instrumentele „majore“.

Un alt argument pe care îl invocă autoarea este acela că flageoletul este mai ieftin, mai discret și mai mic decît pianul, de pildă, care sub aceste două aspecte face uneori notă discordantă cu volumul și modul de construcție al locuințelor moderne. Astfel, caracteristicile sale îl fac probabil apt pentru o abordare mai democratică a muzicii.

Întrebîndu-se ce rol poate juca din acest punct de vedere chitara, instrument popular prin excelență, autoarea răspunde că prin folosirea ei se ajunge la rezultate satisfăcătoare, dar numai cu condiția ca învățarea ei să fie asigurată de muzicieni serioși. La Conservatorul național s-a înființat recent un curs de chitară, care ar putea constitui o premisă favorabilă pentru îmbunătățirea învățării sistematice a acestui instrument pe tot teritoriul Franței.

Există astăzi în Franța conservatoare municipale unde se pot urma cursuri de canto sau de diferite instrumente, cu prețuri foarte convenabile. Profesorii sînt salarizați de stat

sau municipii și, deși primesc retribuții modeste, sînt în general muzicieni de bună calitate și educatori conștiincioși. Totuși, scrie cu regret autoarea, în aceste conservatoare aplicarea metodelor noi nu și-a găsit încă locul, ceea ce face ca învățarea unui instrument să fie precedată în mod obligatoriu de un an de solfegii teoretice.

La Rouen s-a deschis recent un conservator pilot, care apelează la toate metodele active, dar deocamdată este vorba numai de o experiență. Extinderea acestor metode este un proces de durată, care impune o operă vastă de recalificare a profesorilor și de formare a unor cadre tinere pentru școala elementară.

Apreciind rolul educației artistice în formarea personalității, autoarea încheie arătînd că aceste eforturi trebuie să fie continuate cu perseverență, pentru ca dificultățile care stau în fața scopului urmărit să poată fi înlăturate.

C. U.

CASSONE, EMILIA : *Riconoscimento dei fenomeni auditivi (Recunoașterea fenomenelor auditive)*. În : Scuola e didattica, Brescia, 1968, nr. 1, p. 42—45.

P. II 1813

Articolul fiind dedicat educației muzicale la clasa întîi a școlilor medii, autoarea susține că planul de muncă pe luna octombrie *) poate începe de la primele lecții, care vor avea ca temă recunoașterea unor fenomene auditive ca :

— voci omenești grave și profunde, acute sau cristaline ;

— strigăte de animale : cîntecul păsărilor, nechezatul cailor, mieunatul pisicilor, răgetul măgarului, lătratul cîinilor etc. ;

— sunete din mediul uman : zgomotul motoarelor de automobil sau de motocicletă, sirene de fabrică sau sirene de alarmă folosite în circulația pe străzi, sirene de vapoare, șuieratul locomotivelor etc. ;

— sunete emise de unele instrumente muzicale ca vioara, trompeta sau pianul.

Aceste exerciții servesc, negreșit, pentru a dovedi capacitatea de observație, în domeniul acustic, a elevilor. Mijlocul aflat la dispoziție pentru aceste exerciții este, firește, discul. Există discuri foarte bune și autoarea menționează pe cele imprimate sub îngrijirea Centrului național de educație artistică a Ministerului Învățămîntului Public, care i-au fost foarte utile și pe care le-a popularizat atît în Italia cît și în străinătate.

---

*) În Italia, anul școlar pentru învățămîntul elementar și mediu începe la 1 octombrie *(N. Red.)*.

Întrucît, tot așa cum nu există muzică fără sunet, nu există muzică fără ritm, autoarea recomandă ca elevii să fie puși de îndată în fața elementului ritmic. Observarea oscilațiilor lente, mijlocii și rapide ale pendulului metronomului și bătaia ritmică din palme a elevilor, după mișcarea acelui pendul, oferă ocazia unui exercițiu asupra acestui important factor al muzicii și totodată ne permite să studiem în ce măsură este dezvoltat simțul ritmic la diferiți elevi.

Vom scoate în evidență apoi importanța acestui factor arătînd cum el ordonează succesiunea anotimpurilor, a zilei și a nopții, bătaia inimii, respirația și alte fenomene naturale. De la el pornesc primele experiențe artistice ale omului, care s-a exprimat mai întîi prin ritm, punînd laolaltă, în aceeași unitate, abia mai tîrziu, muzica și dansul. Putem adăuga și unele date asupra primelor instrumente muzicale folosite, arătînd că la început melodiile aveau un număr redus de sunete de frecvență apropiată și erau susținute tocmai de bătaia ritmică a palmelor, a picioarelor sau a instrumentelor primitive, negreșit de percuție.

Observarea oscilațiilor pendulului metronomului va fi folosită ca punct de referință și în indicarea duratei sunetelor. După ce se va vorbi despre înălțimea sunetului și despre ritm, este momentul să se vorbească elevilor despre folosirea semnalelor aplicate în practica muzicală pentru a indica durata fiecărui sunet. Referindu-se la o oscilație, profesorul va preciza că acesteia i se poate acorda o valoare care se exprimă prin fracția 1/4 și pe care o indicăm cu semnul corespunzător al sfertului. De aici se va putea trece la primele exerciții ritmice după fraze muzicale, care vor fi compuse de profesor sau vor fi luate dintr-o melodie intonată la sfîrșit de toți elevii.

Autoarea recomandă să se înceapă cu ritmul de 2/4, care poate fi exemplificat, pentru accentuarea justă, prin pasul cadențat al unui marș.

Este indicat să se vorbească apoi despre importanța accentului, atît în ce privește ritmul muzical cît și în ce privește ritmul poetic. În acest scop se pot folosi serii de cuvinte sau versuri care se pretează la scandare binară, cu alternare regulată de accente tari și slabe.

Autoarea citează în acest sens următoarele versuri :

Sûl ca-stêl-lo dî Vê-rô-na
bât-te il sô-le a mêz-zo-giôr-no
(Pe castelul din Verona
bate soarele la amiază).

Scandarea silabelor oferă posibilitatea unei subdivizări binare (în cazul de față favorizată de faptul că avem de-a face cu un vers de opt silabe, cu accentul pe silaba a treia și a șaptea).

Autoarea recomandă ca atunci cînd se numără silabele să fie explicată și problema eliziunii, care este de o importanță fundamentală pentru poezie și prin urmare și pentru muzică.

Pentru a indica repartizarea accentelor slabe și tari se va folosi linioara, separînd silabele două cîte două :

Sûl ca STÊL-lo di Ve RÔ-na
bât-te il SÔ-le a mêz-zo GÎOR-no

(Silabele pe care cade accentul poetic s-au transcris cu majuscule).

La tablă, profesorul poate scrie exerciții ritmice, care vor fi însoțite de bătăi din palme, după cadența indicată de pendulul metronomului.

Multe manuale, dintre cele mai bune, cuprind exerciții de acest gen, care pot satisface necesitățile practice școlare.

Exerciții corale. Practica ritmică va fi alternată cu primele exerciții corale, care, după părerea autoarei, se vor limita la melodii compuse din cîteva sunete în cadrul unui interval de terță, ușor de intonat și după aceea primul interval de cvartă din gama majoră.

Urechea elevilor se va obișnui deci treptat cu intonarea conștientă a sunetelor, învățînd apoi aproape automat poziția lor pe portativ.

Este adevărat că programa nu pretinde citirea notelor, totuși autoarea consideră că aplicînd metoda inductivă se educă mai bine urechea elevului, acesta devenind treptat tot mai conștient de ceea ce cîntă.

În acest sens, articolul propune două exemple de melodii, compuse din cîte zece măsuri în gama do major și în care

aplicarea procedeului recomandat are la bază repetarea stăruitoare a notelor *do* și *mi*.

Citirea măsurilor din aceste două exemple poate fi efectuată fie pronunțînd numele notelor, fie folosind cuvinte despărțite în silabe, care pot imita strigătul unui animal oarecare. Cuvintele pot fi căutate chiar de elevi, care se vor obișnui astfel de la început cu aplicarea exactă a accentelor.

Este evident că dacă în cursul aplicațiilor ritmice s-au folosit semnele notelor muzicale, se poate da melodiilor un grad tot mai mare de complexitate. În acest caz este posibilă trecerea la intonarea celorlalte intervale din gamă.

Autoarea consideră că acest plan de lucru este suficient pentru luna octombrie.

C. U.

CASSONE, EMILIA : *Ripetizione delle nozioni apprese nella prima classe (Repetarea cunoștințelor învățate în clasa întîi)*. În : Scuola e didattica, Brescia, 1968, nr. 1, p. 71—72.

P. II 1813

În acest articol destinat profesorilor de muzică de la clasa a doua a școlilor medii, autoarea susține că prima lună a anului școlar (octombrie) trebuie dedicată exercițiilor de recapitulare a materiei, în așa fel ca profesorii să-și dea seama în ce măsură elevii au reținut cunoștințele predate în clasa întîi. În felul acesta se va crea posibilitatea de a reîmprospăta cunoștințele lor teoretice și practice, și totodată de a pregăti un teren solid pentru activitatea lor viitoare.

În executarea exercițiilor ritmice la clasa întîi, mulți profesori aplică sistemul bătăii din palme ; e bine ca acum să se reia acest sistem, însoțindu-l și de sunetele unor instrumente de percuție. Executarea unei melodii scurte în care se folosesc notele gamei muzicale va fi precedată de intonarea ritmică a gamei. Elevii vor putea executa melodia învățînd-o după ureche. De aceea, melodia va folosi valori simple, doimi sau pătrimi. Se va urmări ca intonarea să fie exactă, respectîndu-se indicațiile care asigură o execuție de bun nivel. Cu titlu de exemplu autoarea indică bucata *Laudă muzicii* de Arrigo Boito.

În piesa citată de autoare, pe durata a 28 de măsuri, este reprodusă gama do major exprimată prin doimi și pătrimi repetate. Cu ocazia intonării acestor măsuri se poate atrage atenția asupra folosirii virgulei pentru respirație, asupra semnului coroanei, asupra abrevierilor folosite pentru a

indica intonarea forte și piano, asupra folosirii semnelor cu care se indică intonarea crescendo și decrescendo și asupra tempo-ului. Nu e mult, dar acestea sînt bazele, premisele de la care se pornește pentru a ridica, piatră pe piatră, lună de lună, construcția începută.

Notarea muzicală. Bucata la care se referă textul articolului poate oferi și ocazia de a vorbi despre sistemul de notare creat de Guido d'Arezzo și despre Arrigo Boito. Se poate trece apoi la Verdi, deoarece a stabili raporturi între unul și celălalt este nu numai logic, dar și oportun. Aceste scurte expuneri permit să se transmită elevilor cunoștințe utile, recurgînd la un plan rațional și nu la sisteme aride și abstracte.

Primii pași către solfegiul metodic. Aceeași piesă poate fi utilizată ca un prim pas către solfegierea metodică, ce va părea mai ușor de învățat deoarece urechea elevului este acum deprinsă cu notele gamei.

Recapitularea cunoștințelor învățate în primul an de studii va continua cu executarea unor melodii și solfegii scrise în măsura 3/4. Piesele se pot executa punctînd ritmul cu o tobă mică. Copiii se vor alterna în marcarea ritmului, iar, dacă în clasă există elevi cu voce total falsă, lor li se va încredința cel mai des sarcina. Acest lucru le va produce satisfacție iar faptul că se vor simți utili și că participă la activitatea colectivă îi va ajuta să nu se izoleze de restul clasei.

În general, de simțul ritmului nu sînt lipsiți nici elevii cel mai puțin înzestrați. Sarcina profesorului este de a valorifica cît mai mult orice posibilitate a elevului.

Folosirea măsurii 3/4 oferă ocazia de a se reprezenta sau prezenta valoarea punctului și poate chiar valoarea legato-ului. Pentru aceasta se va alege o piesă potrivită. Dacă executarea solfegiului prezintă dificultăți, e bine să se despartă linia ritmică de cea melodică și fiecare parte să fie executată separat.

Recapitularea poate continua cu prezentarea unui fragment în măsura 4/4. În felul acesta au fost reprezentate valorile muzicale principale, de la nota întreagă la pătrime, cu pauzele și cu unele valori secundare obținute cu ajutorul punctului și legato-ului.

Audițiile. Toamna oferă o temă care poate fi valorificată dacă se consideră necesar. Tot așa de bine însă profesorul se poate orienta către o muzică de alt tip, dacă ea se dovedește a fi mai potrivită cu nivelul clasei.

Dacă profesorul se folosește de prilejul toamnei pentru a prezenta elevilor concertul respectiv de Vivaldi, va avea grijă ca în exemplificarea lui să nu urmărească numai aspectul descriptiv al bucății, ci să prezinte concertul ca o creație muzicală, chiar dacă elementele descriptive sînt scoase spontan în lumină de sunetul care însoțește concertul și despre care unii critici consideră că a fost scris în urma muzicii. Versurile, ce-i drept nu prea frumoase, pot fi citite separat sau nu, aceasta rămînînd la aprecierea profesorului. În schimb, este absolut necesar să se prezinte temele celor trei tempo-uri și să se dea explicații asupra structurii formale a concertului și asupra instrumentelor folosite. Aceste explicații simple sînt necesare pentru a obișnui pe copii să guste în mod conștient și metodic muzica. Autoarea recomandă de asemenea ca regulă generală intonarea de către copii a pasajelor prezentate, aceasta, bineînțeles, cînd linia melodică și desfășurarea ritmică o permit. Aceste teme pot fi prezentate eventual și pe tablă, scriind la început denumirile notelor și continuînd astfel pînă cînd copiii încep să stăpînească lectura muzicală.

Revenind la prezentarea *Toamnei* lui Vivaldi, autoarea recomandă să se scoată în evidență caracterul vesel și burlesc al primului tempo, caracterul duios și suav al celui de-al doilea tempo, cîntat de arcușuri, însuflețirea allegro-ului cu efecte uimitoare și varietatea de colorit orchestral și revenirea la melodia inițială care încheie bucata. Dacă profesorul consideră că piesa citată nu poate fi inclusă în repertoriul audițiilor, atunci el se poate adresa altei compoziții a aceluiași autor cu scopul de a prezenta partitura unui instrument care are rol de solist. În acest sens, autoarea recomandă Concertul în si bemol major pentru fagot și instrumente cu coarde *Noaptea.*

Părțile : 1. Largo ; 2. Presto : *Fantomele ;* 3. Presto-Adagio ; 4. Largo : *Somnul ;* 5. Allegro : *Vin zorile.*

Particularitățile fagotului sînt admirabil scoase în relief de autoare, care subliniază caracterul timbrului lui misterios și grotesc. Elementele descriptive, scoase în evidență și prin indicațiile din dreptul unora din pasaje, nu trebuie să fie totuși suprasolicitate. Trebuie mai curînd să se scoată în re-

lief puterea expresivă a limbajului, ritmul incisiv, dialogul temelor și echilibrul melodic rafinat al compoziției.

Dacă timbrului fagotului îi preferăm pe acela dulce al flautului, alegerea profesorului poate merge către Concertul în re major pentru flaut și instrumente de coarde op. 10 nr. 3 *Sticletele* : 1. Allegro ; 2. Largo ; 3. Allegro. Timbrul instrumentului se pretează foarte bine pentru a scoate în relief ceea ce ar trebui să fie trilul vesel al sticletelui și, pornind de la această corespondență, autorul concertului exploatează toate posibilitățile de agilitate și virtuozitate ale flautului, fără să ignoreze totuși latura expresivă.

Autoarea observă că programa pentru clasa a doua a școlilor medii nu prevede în mod explicit studiul timbrului instrumentelor muzicale, care e trecut în schimb în programa clasei a treia, dar consideră că este judicios, sub aspect didactic, ca elevii să fie deprinși treptat a recunoaște timbrul specific al diferitelor instrumente. Imensa varietate a compozițiilor pentru instrumente soliste și orchestră datorate autorilor din sec. al XVIII-lea a căror muzică prezintă întotdeauna aspecte care pot trezi interesul elevilor, sporindu-le sensibilitatea, oferă posibilități de care profesorul trebuie să profite.

Și încă o condiție : audițiile să nu fie prea mult prelungite spre a nu obosi pe elevi. Autoarea susține că știe din experiență că posibilitățile de concentrare ale elevilor sînt limitate și depind mult de perioada zilei în care se execută audiția. E de preferat ca la audiție să se prezinte numai o parte sau două dintr-o compoziție, cît timp poate fi captată atenția auditoriului, renunțîndu-se în clipa cînd se constată că interesul ascultătorilor se risipește.

G. U.

KAZMIERCZAK, ALEKSANDER : *Wychowanie muzyczne. Przedmiot, jego cele i niektóre zagadnienia metodyczne (Educația muzicală. Obiectul, scopurile lui și cîteva probleme metodice).* În : Wychowanie muzyczne w szkole, Warszawa, 1971, nr. 3, p. 163—170.

P. I 1973

Autorul este de părere că la baza dificultăților de care se lovește practica educației muzicale se află, printre altele, lipsurile metodologice. În programele de educație muzicală pentru diferitele clase se pot constata anumite deficiențe chiar în ceea ce privește elementele fundamentale. Este vorba, în primul rînd, de lipsa unei concepții unitare, a unui sistem, care să stabilească nu numai scopul final al procesului de educație muzicală, dar și diferitele faze ale predării concepute astfel încît să servească într-adevăr acestui scop, precum și un plan general al metodelor de învățămînt specifice, pentru ca utilizarea acestora să nu mai fie rezultatul alegerii subiective efectuate de diverși profesori.

În general — adaugă autorul — cu toate discuțiile purtate pînă acum, nu s-a stabilit suficient de clar, în ce trebuie să constea educația muzicală în învățămîntul de cultură generală.

Astfel, unul din punctele controversate este alternativa dintre concepția educației prin artă și cea a educației estetice. Această alternativă s-a conturat odată cu apariția, în 1943, a cărții esteticianului englez Herbert Read „Education through Art". Titlul acestei lucrări — „educație prin artă" — în sensul de educație generală cu ajutorul artei, a devenit o lozincă.

Arta este în acest caz tratată ca unul dintre mijloacele pedagogiei generale.

Principiul general al acestei concepții poate fi formulat pe scurt astfel : pedagogia caută în estetică nu numai sistemul de valori al acesteia, dar, și poate în primul rînd, și mijloacele de transmitere a altor valori decît cele estetice.

Artei i se atribuie roluri multiple, ca de ex. rolul de compensare și purificare (St. Ossowski), rolul de descătușare (H. Read scrie că... „omagiul adus artistului, este omagiul adus omului care, datorită talentului său deosebit, a dezlegat pentru noi problemele noastre emoționale"); de asemenea, rolul de cunoaștere și de cristalizare a concepției despre lume (F. Fischer, de exemplu, spune că „...arta este indispensabilă omului, ca să poată înțelege și schimba lumea").

La rîndul lor, psihologia și pedagogia văd în artă un mijloc esențial de educare generală, capabil să dezvolte sensibilitatea, imaginația, atitudinea creatoare, gîndirea, sinceritatea etc. Jan Wierszytowski în „descrierea psihologiei muzicii" insistă asupra faptului că anumite trăsături formate prin educația muzicală, în special creativitatea, care este cel mai important factor al inteligenței, sînt productive mai tîrziu și în alte domenii ale vieții, care nu se integrează în artă. De vreme ce raza de acțiune a educației muzicale este atît de mare, aceasta trebuie să răspundă unui șir de condiții. Astfel, ea trebuie să aibă un caracter activ, iar nu pasiv și să fie constituită din cîteva elemente concrete : interpretare vocală și instrumentală, audiții muzicale, încercări proprii de compoziție, exerciții ritmice și coregrafice.

Din momentul formulării de către Herbert Read a noțiunii de „educație prin artă" se știe că educația muzicală a evoluat față de situația antebelică, cu toate că pînă acum nu există încă, în această materie, o concepție unitară care să fi fost elaborată amănunțit și preluată în mod general. În continuare părerile sînt împărțite, confruntîndu-se calitățile și defectele diferitelor sisteme cunoscute, ca și rezultatele experiențelor acumulate.

În prezent, deși există un consens general în ceea ce privește importanța educației muzicale în dezvoltarea personalității, programele de învățămînt actuale sînt supraîncărcate, fapt care îl pune pe profesor în imposibilitatea de a cuprinde tot materialul de predat în numărul de ore disponibile. Un asemenea surplus de material este încă o dovadă a faptului că nu au fost învinse dificultățile legate de definirea sferei acestui obiect de învățămînt. O selecție judicioasă este posibilă numai după ce s-a determinat precis scopul predării și s-a făcut alegerea căii optimale de urmat în vederea atingerii lui, prin calea optimală înțelegîndu-se cea mai directă soluție din cele mai bune posibile, aplicată în condiții adecvate. Or, atîta timp cît aceasta n-a fost determinată, prudența autorilor de programe școlare este motivată ; neexistînd certitudinea că una dintre căi este optimă, nu are sens să se prefere o anumită cale tuturor celorlalte.

Din diferitele discuții referitoare la educația muzicală s-a putut observa un punct de vedere comun tuturor participanților, și anume că trebuie să fie adîncite cercetările și diversificate experiențele în vederea elaborării unui nou sistem polonez de educație muzicală. Totuși, autorul crede că pînă la elaborarea acestui sistem, ar trebui generalizată în mod provizoriu o concepție, dacă nu foarte originală, cel puțin unitară, asupra educației muzicale, deoarece în prezent practic fiecare autor de manual și fiecare profesor decide singur asupra problemelor legate de programă.

Scopul final al educației muzicale, sfera obiectului de învățămînt, capitolele lui (scopurile intermediare) și o metodică corespunzătoare sînt elemente inseparabile. Există între ele o netă condiționare reciprocă. Astfel stabilirea sferei obiectului de învățămînt depinde de scopul acestuia, metoda depinde și ea de scop, dar, la rîndul său, scopul depinde de metodă. În momentul elaborării unei concepții asupra educației muzicale, scopul, sfera și metodele acesteia trebuie să fie privite ca un tot. Ce face însă profesorul care nu se simte atras de o asemenea muncă de elaborare ? De cele mai multe ori, el aplică principiul *pars pro toto*, predînd ce știe mai bine. Autorului i se pare însă că din momentul în care educația muzicală devine educația pentru înțelegerea muzicii, educația prin muzică, deci ceva mai larg decît lecția de cînt corect, perspectivele trebuie să se schimbe considerabil. Astfel de componente ale educației muzicale ca : bazele solfegiului, principiile ritmicii, istoria muzicii trebuie să fie obiecte distincte ale procesului de învățămînt, așa cum sînt în școala de muzică.

Ar fi eronată concluzia că pot fi utilizate în educația muzicală în școala de cultură generală aceleași metode ca în cea de specialitate și tot atît de nejustificată este și părerea că educația muzicală constituie, în principiu, o versiune simplificată a instruirii muzicale profesionale.

Educația muzicală nu poate fi tratată ca o știință riguroasă (în afara fazei de început, cînd sînt prezentate noțiunile introductive). Ea este o direcție de educație care se bazează pe acțiunea valorilor estetice, o pregătire pentru înțelegerea enunțurilor artistice. Sub forma spre care tinde astăzi, ea are o tradiție ; pregătirea specialiștilor este incompletă, iar considerația față de obiect se cucerește abia acum. Trebuie amintit, de asemenea, că există și greutăți specifice legate de însăși natura acestei discipline, și anume de faptul că, în raport cu celelalte arte, muzica atinge cel mai înalt grad de abstractizare, precum și de acela că enunțurile în limba muzicală sînt, pentru copiii care încep să studieze muzica, total sau parțial neinteligibile.

Dacă în momentul cînd începe studiul limbii materne, fiecare copil vorbește și înțelege acea limbă, nu același lucru se poate spune despre limbajul sunetelor muzicale, care nu-i este de la început accesibil. De aceea, în primii ani nu se vor preda decît elementele de bază ale muzicii. Abia mai tîrziu, în clasele mai mari, se va putea trece la o sinteză. Se va urmări dezvoltarea intuiției muzicale, cristalizarea sensibilității, în așa fel încît elevul să poată stabili cu operele studiate un contact autentic, pe baza înțelegerii convențiilor specifice acestei arte. Ca obiect de învățămînt, muzica cere deci o privire de perspectivă. Cînd predă bazele limbajului muzical, profesorul trebuie să știe cum vor contribui ele la dezvoltarea viitoare a elevului pentru ca cerințele față de acesta să nu fie disproporționate.

Autorul consideră că educația muzicală nu trebuie începută prin prezentarea notelor — corespondentul grafic al sunetelor —, ci prin repetarea insistentă a diverselor sunete, pînă cînd elevul va reuși să perceapă trăsăturile lor caracteristice : înălțimea, timbrul, intensitatea, durata. Problema selecției materialului de predare se pune cu acuitate încă de la început. Întrucît formarea atitudinii estetice, care reprezintă un element esențial al acestei discipline implică printre altele și o integrare cu alte obiecte de studiu, va fi necesar să se ajungă la o asemenea sinteză, pe deplin posibilă însă de abia

în stadiul liceului, fiind legată de un anumit grad de maturizare generală.

Este natural ca scopul instruirii muzicale, practicată în școlile de muzică, să nu coincidă cu scopul educației muzicale, realizată în școala de cultură generală. Totuși, o deosebire clară în modul de abordare a muzicii, trebuie să apară, după părerea autorului, abia după terminarea etapei introductive. Pînă în acel moment diferența trebuie să fie numai de ordin metodic. Un anumit bagaj de cunoștințe este necesar și într-un caz și în celălalt, după cum atît viitorul scriitor cît și viitorul cititor trebuie să înceapă de la alfabet. Sînt indispensabile noțiunile fundamentale ale muzicii, deprinderile de bază (cîntul, citirea notelor muzicale, simțul ritmului etc.). Dificultățile legate de însușirea acestor noțiuni și deprinderi ar putea fi înlăturate prin folosirea unor metode adecvate, neschematice și chiar atractive, deoarece alternativele pe care profesorul trebuie să le înfrunte sînt : satisfacția sau descurajarea, surîsul sau plictiseala. Această etapă, mai mult decît oricare alta, nu tolerează diletantismul în alegerea metodelor.

Autorul consideră că următoarele probleme sînt încă nerezolvate :

— ce parte a materialului trebuie însușită în școala elementară și cu ajutorul cărei metode ;

— cînd și cum trebuie să se treacă de la predarea stricto sensu la un contact mai larg al elevului cu opera muzicală ;

— pe baza căror principii trebuie să se efectueze integrarea și corelarea educației muzicale cu alte discipline artistice ;

— pe baza căror principii trebuie să se efectueze integrarea și corelarea educației muzicale cu alte discipline școlare : literatura, istoria.

Corelarea interdisciplinară este foarte importantă, deoarece ponderea valorilor educative generale în cadrul educației muzicale ca disciplină de învățămînt — după opinia autorului — depinde de gradul de „umanizare“ al acestui obiect. Dacă această condiție nu este îndeplinită, atunci educația muzicală se transformă de fapt într-o instruire muzicală de tip profesional, dar realizată la un nivel mult mai scăzut.

Toate acestea sînt probleme care, chiar dacă vor fi rezolvate mai tîrziu în comisiile de alcătuire a programelor, trebuie să-și găsească soluții provizorii dar eficiente la nivelul

fiecărei școli, prin străduința profesorilor, a comisiilor metodice sau a autorilor de manuale.

Se pot lua ca bază sisteme fundamental diferite — cel al lui Orff sau cel al lui Kodaly, de pildă. Se pot utiliza solfegiile, expresia liberă, muzica beat sau folclorul. Trebuie făcut încă totul ca din școală să dispară concepția după care educația muzicală „o să se facă ea cumva". De altfel, în numeroase școli s-au efectuat experiențe interesante, iar disputele cu privire la modelul de predare sînt în plină desfășurare.

G. V.

TRIPP, CHARLES: *Une expérience d'entraînement musical d'un public d'adolescents (O experiență de antrenament muzical cu un public de adolescenți).* În : Education et développement, Paris, 1969, nr. 50, pag. 41—60.

P. I 2235

Profesor la Colegiul de învățămînt tehnic din Belfort (Franța), autorul descrie în articolul de față un experiment întreprins pentru a realiza, prin audiții, educația muzicală a elevilor.

Organizînd aceste audiții muzicale, autorul a pornit de la premisa că în învățămîntul artistic adeziunea personală și voluntară trebuie preferată participării obligatorii. Cum programa prevedea totuși o oră săptămînală obligatorie de educație muzicală, autorul a adoptat o soluție de compromis, renunțînd temporar la cînt și solfegiere, care în mod vădit displăceau elevilor, și propunînd în schimb participarea la formația corală a colegiului. Acest cor număra 14 membri în 1961 și 60 de membri în anul școlar 1965—1966.

Problema educației muzicale se punea însă nu numai pentru aceștia, ci pentru toți cei peste 600 de elevi ai colegiului. Autorul a considerat că cel mai potrivit mijloc de a cultiva și la ei, printr-o educație adecvată, gustul pentru muzică este acela de a organiza în primul rînd condiții bune de a asculta muzică. În acest scop, el a amenajat și utilat o sală izolată a școlii, fostă sală de club școlar. Încăperea oferea un cadru plăcut, nu avea tablă de scris, nici bănci, era dotată cu fotolii confortabile și, condiție foarte importantă, se bucura de o perfectă izolație fonică. Autorul susține că toate aceste condiții materiale speciale au făcut o bună impresie asupra elevilor

și le-au creat o dispoziție favorabilă pentru activitatea proiectată.

Încăperea a fost dotată cu instalații rezistente de reproducere electronică, dispuse în două dulapuri construite special: un amplificator, un pick-up stereofonic, un aparat de radio, un magnetofon și două prize pentru difuzoare.

Autorul subliniază că elevii au fost în genere impresionați de aceste mijloace tehnice și mai cu seamă de stereofonie, care constituie „confortul muzical“ al timpurilor noastre, prin fidelitatea reproducerii.

O preocupare deosebită a reprezentat-o asigurarea condițiilor psihologice favorabile audiției. Era vorba mai ales de a se găsi un punct de plecare, cu atît mai necesar cu cît clasa se arăta mai inertă, mai nereceptivă. Acest punct de plecare l-a constituit pentru autor un disc de muzică ritmică. El arată că sînt întotdeauna de preferat transpunerile în ritm sincopat ale unor compoziții clasice, deoarece acestea familiarizează fără eforturi pe elevi cu creațiile marilor compozitori. În acest sens este citat însuși Bach, care este din ce în ce mai exploatat de către muzica de jaz. Or Bach, este o culme pe care, dacă ai atins-o, totul se luminează în jur. Se înțelege însă că drumul pînă la această culme trebuie parcurs cu precauție.

Autorul arată că uneori a recurs și la alte motive muzicale, dacă se putea presupune că ele vor găsi ecou în rîndul elevilor. Astfel, el citează un ceardaș unguresc cîntat la țambal sau tema muzicală a filmului *Zorba grecul* (dansul numit *Sirtaki*).

Foarte important este ca educatorul să înțeleagă mentalitatea tinerilor și să-și dea seama că unele situații trebuie luate așa cum sînt, că trebuie să evite reproșurile și atitudinea condescendentă de popularizator. Pe de o parte profesorul de muzică promovează, ca adult, valorile culturii clasice, pe de altă parte, adolescenții sînt în general mai sensibili la aporturile culturii tehnice și ale culturii de masă. Între aceste două aspecte trebuie să fie stabilite legături, un contact, un dialog. Ca atare, profesorul trebuie să țină seama că alături de valorile supreme există și valori medii, care sînt mai ușor asimilate de publicul larg și care, în aceste condiții, nu pot fi ignorate.

În ceea ce privește muzica la modă și atitudinea față de ea, autorul consideră că înseamnă uneori, a lupta cu fantomele. Nu trebuie să se uite că „ceea ce vine cu moda, pleacă

cu moda“, după cum spunea Schumann. Educatorul trebuie să vadă lucrurile în perspectivă și să cultive creația muzicală care nu se devalorizează prin trecerea timpului.

Autorul susține că sondajele pe care le-a efectuat i-au arătat că o clasă școlară cuprinde, în mare, trei categorii de elevi, și anume:

— o treime poate gusta muzica cultă;

— o treime manifestă înclinații către muzica distractivă, variată;

— o treime preferă muzica la modă și ritmurile sincopate.

Ținînd seama de această repartiție a gusturilor, autorul a urmărit să păstreze permanent echilibrul între muzica ușoară și muzica mai pretențioasă, fără părtinire, adesea procedînd la juxtapunerea genurilor.

Este foarte important ca educatorul să nu-și impună gusturile. O opoziție brutală poate fi uneori dezastruoasă, de aceea este de preferat să se adopte întotdeauna o atitudine suplă. Educatorul trebuie să fie apt de a da orice explicație într-un spirit de obiectivitate. Autorul socotește că situația ideală ar fi aceea în care elevii nici nu și-ar da seama de gusturile profesorului.

Este întotdeauna indicat ca limbajul, exemplele, ilustrările la care se recurge să nu depășească sfera de reprezentări familiare elevului. De asemenea, trebuie să i se asigure acestuia libertatea de exprimare a punctelor sale de vedere.

Uneori trebuie admisă și o formă de colaborare: utilizarea discurilor aduse de elevi. Autorul arată însă că aceste discuri nu se folosesc chiar în ședința în care au fost aduse. E bine ca profesorul să facă o listă a celor care pot fi admise, să le audieze în prealabil pentru a-și da seama de calitatea lor și să le folosească în funcție de programul stabilit. Condiția principală este ca aceste discuri să nu confere ședințelor un caracter pur recreativ. Profesorul trebuie să fie exigent, să nu facă concesii prostului gust.

Autorul susține că organizînd cursurile de educație muzicală după această concepție se realizează un dublu obiectiv, în sensul că, pe de o parte, ele vor exercita o influență culturală pozitivă, iar, pe de alta, vor contribui la crearea unui climat de destindere. Însăși declarațiile elevilor arată că ei se prezintă relaxați la ora de muzică, deoarece știu că acolo nu îi așteaptă sarcini obligatorii, lecții în sens tradițional, teme

etc. Muzica nu mai este considerată o disciplină ce trebuie învățată în silă. Faptul că la aceste ore se învață prin elan spontan, prin eforturi neaparente nu trebuie privit cu suspiciune.

Muzica declanșează astăzi foarte des o activitate motrice la copii și la adolescenți. Autorul arată că astfel de manifestări nu trebuie să fie reprimate, ci să fie canalizate în direcția urmărită, evitîndu-se însă excesele și exhibiționismul.

În ceea ce privește influența culturală exercitată, autorul subliniază faptul că ea trebuie să fie permanent în atenția profesorului, întrucît cursul de muzică nu poate fi considerat un simplu prilej de odihnă sau amuzament. Negreșit, nu este ușor să se păstreze echilibrul între destindere și instruire. Dar profesorul, chiar dacă ține să apară mai mult ca animator, trebuie totuși să predea un curs al cărui conținut să fie bine structurat ; în timpul orelor, elevii trebuie să-și însemneze într-un caiet special cîteva elemente semnificative ca, de pildă : unele noțiuni tehnice, caracteristicile timbrului, titlul unei opere audiate, numele instrumentistului etc.

Sarcina inițială a profesorului este de a crea o motivație pentru învățare. Acest lucru nu este întotdeauna ușor, elevii fiind în general înclinați să considere învățămîntul muzicii ca ceva inutil. Autorul susține că lipsa de adeziune la o activitate care nu aduce cîștiguri bănești este aproape firească într-o lume în care tehnica s-a transformat din mijloc în scop. Cu atît mai importantă apare deci sarcina educatorului de a integra în cultura elevilor elementele necesare de formare muzicală.

În ceea ce privește sistemul de predare, autorul afirmă că a preferat metoda inductivă : a arătat elevilor instrumente muzicale și a practicat, așa cum s-a arătat, pe scară largă audițiile. El susține că prezentarea instrumentelor muzicale este astăzi cu atît mai necesară cu cît sporește tendința de a folosi mijloace mecanice și electronice de reproducere, care fac să se uite imaginea executantului.

Mare parte din instrumente au fost aduse chiar de elevi. În felul acesta au fost prezentate și instrumente vechi, care astăzi nu se mai folosesc, instrumente exotice, instrumente cu caracter folcloric, instrumente moderne de suflat sau cu coarde care au fost toate examinate cu interes, modul de producere

a sunetelor fiind explicat de profesor. Nici problemele de tehnică a construcției instrumentelor nu au fost ignorate.

Prezentarea instrumentelor a fost însoțită pe cît posibil de muzică executată la instrumentele respective, pentru exemplificare. Bineînțeles, discul nu poate înlocui un concert, dar instalațiile stereofonice moderne pot remedia în oarecare măsură inconvenientul, restituind audiției o parte din condițiile naturale.

În organizarea audițiilor s-a respectat o anumită gradație, destul de suplă însă, pentru ca la nevoie ordinea să poată fi intervertită.

Astfel, în ceea ce privește prezentarea instrumentelor autorul a aplicat criteriul interesului pe care îl arată față de ele elevii, prezentînd întîi instrumentele de percuție și apoi instrumentele de suflat, ceea ce coincide cu ordinea apariției lor în istorie. Conform aceluiași criteriu, chitara, de exemplu, a fost prezentată înaintea instrumentelor cu arcuș sau a pianului.

În privința conținutului lucrărilor muzicale, autorul a aplicat următoarele criterii :

— a apelat la muzica descriptivă, dar a încercat să depășească stadiul pur imagistic al unor compoziții pitorești ;

— a alternat muzica programatică cu muzica pură ;

— a început cu lucrări simfonice sau folclorice instrumentale și abia mai tîrziu a trecut la muzica vocală ;

— nu a început în nici un caz cu lucrări de bel-canto.

Planul lecției de muzică a fost în genere următorul :

— s-a audiat o lucrare ușoară, de folclor, de actualitate, pentru a crea în rîndul elevilor starea necesară de receptivitate ;

— s-a recapitulat lecția precedentă, efectuîndu-se și un control rapid ;

— s-a prezentat tema lecției curente punîndu-se și întrebări privitoare la tehnologia sau istoricul instrumentelor muzicale legate de această temă ; s-a discutat tema în perspectivă (eventuale legături cu muzica clasică, cu muzica de jaz etc.) ; s-a aprofundat tema (de exemplu, s-a analizat o compoziție) ;

— s-a recapitulat lecția curentă ;

— s-a audiat o lucrare concluzivă sau s-a reaudiat o lucrare despre care s-a vorbit la lecție.

În ce privește audițiile, autorul a practicat un dozaj atent. Momentele de muzică efectivă au fost oferite în funcție de receptivitatea auditoriului. Autorul susține că momentele de muzică trebuie să fie scurte, pentru a nu provoca plictiseală sau oboseală. El consideră că atenția muzicală a tinerilor de 14 ani nu poate fi reținută mai mult de 10 minute. De aceea, la o ședință nu trebuie să se prezinte mai mult de 5—6 lucrări sau fragmente de lucrări de genuri diferite.

Autorul recomandă de asemenea să se respecte și un echilibru al genurilor, întrucît alternarea produce destindere. Aplicînd acest criteriu, lecțiile sale comportă :

— o lucrare antrenantă, pentru a capta atenția elevilor (muzică ușoară, folclor etc.) ;

— muzică lentă după muzică în ritm rapid. Autorul susține că această succesiune corespunde anumitor cerințe psihice, desfășurările rapide solicitînd momente de destindere ;

— muzică mai „suavă“ după muzică „agresivă“. Un efect bun se obține prin alternarea timbrului : chitară clasică după chitară electronică, corn după trompetă etc. ;

— elemente melodice după elemente ritmice. Autorul arată că în acest caz este recomandabilă folosirea jazului, la origine muzică improvizată, ca introducere în arta variațiilor, sau orice altă muzică în care ritmul nu înăbușă inspirația melodică. Este indicată de asemenea utilizarea valsurilor lui Strauss ;

— muzică veche asociată cu muzică contemporană. Muzica anterioară anului 1750, lentă, cu ritmurile sale variate, nemecanizate, oferă un bun prilej de decondiționare ;

— muzică de destindere asociată cu muzică de cultură. În acest sens, autorul dă ca exemplu asocierea compoziției *Găina* de Rameau cu *Tzigane* de Ravel sau a compoziției *Scaramouche* de Darius Milhaud cu *Marele vals briant* de Chopin.

În partea finală, autorul expune unele aspecte ale muncii de documentare pe care a depus-o pentru a crea experimentului său condițiile cele mai favorabile. Se punea în primul rînd problema de a găsi pentru fiecare temă tratată, pentru fiecare instrument prezentat, documentul muzical cel mai corespunzător. Cunoscînd marele număr de discuri imprimate, aceasta nu este o sarcină ușoară.

Pe de altă parte, în Franța, prețul discurilor este grevat de un impozit ridicat, fapt care l-a determinat pe autor să apeleze cu precădere la înregistrări pe benzi de magnetofon. În felul acesta el și-a constituit o colecție de 80 de benzi, pe care a înregistrat atît emisiuni radiofonice cît și discuri.

Paralel cu aceasta și-a alcătuit o bogată colecție de documente vizuale ca : fotografii, reproduceri, cărți poștale, diapozitive, caricaturi, cărți de artă, albume filatelice, afișe, planșe etc.

A colecționat de asemenea instrumente muzicale. În unele cazuri, instrumentele au fost împrumutate de la elevi sau de la familiile lor.

C. U.

Antologia muzicii populare românești (realizată în colaborare cu Institutul de etnografie și folclor al Academiei Republicii Socialiste România). *Discul nr. 5.* București, Electrecord, (EDP 1016), 33 1/3t/minut.

Cuprinde :

Doine. — „De săracu mîndruțu". — „Ferice, codre de tine". — „Mîndră floare-i norocul". — „S-a dus cucul". — „Nici-o boală nu e grea". — „Cînd era la șaizeci-trei". — „A-nflorit dealul și cîmpul". Muzică păstorească. — „A oilor" (bucium). — „Chemarea oilor" (tulnic). — „A găinilor" (tulnic). — „A porcilor" (tulnic). — „La făcutul cașului" (fluier moldovenesc). — „Porneala oilor" (caval). — „Povestea lui Tînjală" (fluier și povestit). — „Cînd a pierdut ciobanul oile" (cimpoi, fluier, povestitor). — „A oilor" (fluier și taragot).

II 125

Antologia muzicii populare românești (realizată în colaborare cu Institutul de etnografie și folclor al Academiei Republicii Socialiste România). *Discul nr. 6. Cîntece bătrînești* (balade). București, Electrecord, (EDP 1017), 33 1/3 t/minut.

Cuprinde :

„Iaxîm". — „Închinare la începutul baladelor". — „Soarele și luna". — „Meșterul Manole". — „Radu Calomfirescu". — „Mihu Haiducul". — „Voica". — „Ion ăl mare". — „Cîntecul revoltei" (1907). — „Mantu de la Căvăran".

II 125

VI. **Muzică corală**

Cîntece închinate luptei pentru pace. (Corul și orchestra de studio a Radioteleviziunii, dirijor Carol Litvin). București, Electrecord, (EXC 301), 33 1/3t/minut.

Cuprinde :

Ion Chirescu și Maria Banuș : Sub al păcii stindard. — Anatol Vieru și Veronica Porumbacu : Noi pacea o vom apăra (Nicolae Herlea — bariton). — Alfred Mendelsohn și Ștefan Iureș : Chemarea păcii. — Radu Paladi și Maria Banuș : Frîngeți spada. — Ion Chirescu și Camil Baltazar : Ziditori ai lumii noi. — Mauriciu Vescan și Teodor Bratu : Prieteni, popoare, vegheați ! (Nicolae Florei — bas).

I 98

CUPRINS

PARTEA I

PROBLEME GENERALE DE EDUCAȚIE ARTISTICĂ

Pag.

PARTEA a II-a

PREDAREA ARTELOR PLASTICE

PARTEA a III-a

PREDAREA MUZICII

